Niveau(x) d'enseignement: 0
Centre d'intérêt: 260

Numéro EDUQ : 9570333

Malette, Chantale.

La thérapie de la réalité de William Glasser telle qu'appliquée au C.R.J.O. / Chantale Malette. -- [Hull?] : C. Malette, 1994.
ii, 77, [42] f. : ill. ; 28 cm.

Titre de la couv. "Rapport de stage présenté à l'Université du Québec à Hull comme exigence partielle". Bibliogr. : f. 74-77.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Hull

Descripteur(s): Réadaptation * Trouble du comportement * Adolescent * Abandon scolaire * Etude de cas * Rapport de stage

Identificateur(s) de nom: Glasser, William * Centre de réadaptation des jeunes de l'Outaouais

Identificateur(s) de sujet: Thérapie de la réalité

Présentation du stage vécu au Centre de réadaptation des jeunes de l'Outaouais où on applique la thérapie de la réalité de William Glasser. La problématique est énoncée de même que les objectifs poursuivis. Puis, le modèle de Glasser est décrit ainsi que l'intervention effectuée auprès de la clientèle adolescente. La méthodologie utilisée en regard de chacun des objectifs est ensuite exposée de même que les limites du stage et les modalités de son évaluation. Finalement, une analyse critique de l'intervention est effectuée en traitant des aspects rationnels et affectifs de la démarche de stagiaire.

95-70333

UNIVERSITE DU QUEBEC À HULL

RAPPORT DE STAGE

PRESENTÉ À

L'UNIVERSITE DU QUEBEC À HULL

COMME EXIGENCE PARTIELLE

par

CHANTALE MALETTE

LA THERAPIE DE LA REALITE DE WILLIAM GLASSER TELLE QU'APPLIQUÉE AU C.R.J.O.

Novembre 1994

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos . . . . . *i*

Introduction *1*

Chapitre 1 Énoncé de la problématique et des objectifs *2*

1. Contexte *2*

2. Objectifs à atteindre *5*

Chapitre 2 Description du modèle appliqué *6*

2.1 Modèle de William Glasser: "La thérapie de la réalité" . . . *6*

2.2 Concept de réalité *11*

2.3 Le lien thérapeutique *12*

2.4 Étapes de la thérapie *16*

2.5 Base théorique *20*

2.6 Les différences entre la thérapie de la réalité et la thérapie conventionnelle *27*

Chapitre 3 Caractéristiques de ma clientèle adolescente *30*

Chapitre 4 Méthodologie *33*

4.1 Méthodologie en regard du premier objectif *33*

4.1.1 Observation au C.R.J.O. *34*

4.1.2 Observation à l'école secondaire Hormidas-Gamelin *33*

4.1.2.1 L'école avant tout *34*

4.2 Méthodologie en regard du deuxième objectif *38*

4.3 Méthodologie en regard du troisième objectif *39*

Chapitre 5 Nature, limites et évaluation du stage 40

5.1 Nature stage 40

5.2 Limites et évaluation du stage 40

5.3 Évaluation du stage 41

5.3.1 Évaluation du premier objectif 41

5.3.2 Évaluation du deuxième objectif 42

5.3.3 Évaluation du troisième objectif 50

5.3.3.1 Quatre études de cas lors du stage . . . 51

5.3.3.2 Grille d'évaluation 60

Chapitre 6 Analyse critique de l'intervention 64

6.1 Pré-stage 64

6.2 Stage 66

6.2.1 Les étapes proposées par Glasser telles que je les ai vécues 69

Conclusion 72

Bibliographie 74

Annexe 1 Contrat de stage

Annexe 2 Paradigme de la thérapie de la réalité

Annexe 3 Articles de journaux sur le projet "L'école avant tout"

Annexe 4 Fiche d'observation des étapes proposées par Glasser

AVANT-PROPOS

La réalisation d'un projet d'intervention se veut généralement une étape de réflexion et de croissance personnelle. Mon projet de stage au Centre de Réadaptation des Jeunes de l'Outaouais visait principalement la mise en pratique de la thérapie de la réalité telle qu'appliquée par ce centre. Je voulais expérimenter son sens de projet éducatif avec les clients de ce milieu.

Vivre une expérience pratique, alimentée par quelques théories assimilées pendant mes études au programme de la maîtrise en éducation, devenait un moyen privilégié pour mettre en pratique la thérapie de la réalité. Cette expérience s'est déroulée à raison de 3 journées/semaine pendant 4 mois.

Plusieurs personnes ont collaboré à ce stage. Monsieur Daniel Fleury du Centre de réadaptation des jeunes de l'Outaouais m'a proposé un stage dans ce milieu avec madame Silvye Cardin. Celle-ci m'a accueillie, supportée et m'a accordé beaucoup de son temps. Je lui exprime donc à cet égard ma gratitude et ma reconnaissance.

Je remercie mon tuteur, Jocelyn Mercier, de son support, de sa disponibilité et de son écoute. Je remercie également toutes les personnes qui ont accepté de donner de leur temps à la lecture et à la correction de ce document.

INTRODUCTION

Ce document de travail se veut une présentation de mon stage vécu au Centre de réadaptation des jeunes de l'Outaouais.

Cet exposé situe le milieu dans lequel j'ai travaillé et fait voir le contexte qui m'a permis d'être stagiaire. J'énumère et présente les objectifs poursuivis et j'élabore le cadre théorique sur lequel j'ai appuyé ma démarche. Je décris l'intervention réalisée tout en m'appropriant du modèle proposé par le centre de réadaptation des jeunes de l'Outaouais.

Je présente la méthodologie utilisée en regard de chacun des objectifs et précise les limites du stage et les modalités de son évaluation.

Finalement, je fais une analyse critique de l'intervention vécue en traitant les aspects rationnels et affectifs de ma démarche de stagiaire.

CHAPITRE 1

ÉNONCÉ DE LA PROBLÉMATIQUE ET DES OBJECTIFS

1. Contexte

Dans la région de l'Outaouais, il existe une thérapie très utilisée, notamment au centre de réadaptation des jeunes de l'Outaouais, il s'agit de la thérapie de la réalité. La thérapie de la réalité telle que proposée par William Glasser, et adaptée par le Centre de réadaptation de l'Outaouais, semble adéquate à la clientèle d'adolescents ayant des troubles de la conduite et du comportement. De plus elle correspond à mes valeurs et à ma façon de percevoir l'aide à apporter à des adolescents en besoin d'aide. Selon Ginger (1977), Banmen (1982), Hawes (1971), Gang (1975) et Poppen (1976), il appert que la thérapie de la réalité soit pertinente pour cette clientèle d'adolescents.

Ginger affirme que généralement les centres d'interventions obtiennent au plus entre 10 à 15% de succès, alors que la méthode de responsabilité personnelle telle que proposée par Glasser a un taux de réussite de plus de 90%.

Banmen indique pour sa part que depuis la publication de la revue Reality Therapy: New directions in psychiatry en 1965, le modèle de thérapie de William Glasser s'est beaucoup popularisé autant chez les professionnels que chez les non-professionnels. Au cours des années suivantes, beaucoup de publications ont vanté les avantages de la thérapie de la réalité dans plusieurs situations et dans plusieurs milieux.

Hawes a également étudié les effets d'un programme intitulé: "L'école sans échec" (School Without Failure). L'objectif principal de ce programme était d'inciter la responsabilité individuelle chez les jeunes et d'améliorer ainsi leur comportement en classe et leur concept de soi.

Lors de cette étude, les jeunes ont démontré une augmentation significative:

1) du comportement envers les tâches appropriées au contexte scolaire;

2) des comportements qui demandent le traitement et la recherche de l'information;

3) des comportements motivés par la satisfaction de l'interaction avec d'autres élèves lors d'une activité;

4) des interactions entre les enseignants et les élèves et;

5) du nombre des interactions initiées par l'élève.

Il appert que le programme a beaucoup amélioré la responsabilité personnelle, le concept de soi et le comportement en classe des élèves ayant participé à l'étude.

Lors d'une étude impliquant six étudiants, Gang déclare que le programme d'intervention de la thérapie de la réalité accroît les comportements désirables et diminue les comportements indésirables.

Poppen et al. pour leur part, soutiennent les recherches qui suggèrent l'application de la thérapie de la réalité en ce qui a trait aux problèmes de discipline dans le cadre scolaire. Ils croient que la thérapie de la réalité est un avantage certain si on désire un traitement à court terme et des effets à long terme.

Suite aux études citées ci-haut et étant donné aussi que cette thérapie est utilisée au Centre de réadaptation des jeunes de l'Outaouais, il m'a semblé approprié d'utiliser la thérapie de la réalité comme modèle lors de mon stage. Mes activités faisaient l'objet d'observations, de lectures et d'interventions.

2. Objectifs à atteindre

Premièrement, me familiariser avec les éléments de base de la thérapie de la réalité en observant un intervenant lors de l'utilisation de la thérapie de la réalité.

Deuxièmement, approfondir mes connaissances en ce qui concerne les éléments constituants de la thérapie de la réalité.

Troisièmement, appliquer personnellement la thérapie de la réalité comme moyen d'intervention chez la clientèle adolescente.

Mon cheminement au cours de ces quelques mois s'est fait en lien étroit et en collaboration directe avec Madame Silvye Cardin. Son expérience et sa sagesse ont su me guider intelligemment au niveau de ma réflexion théorique et ont été d'un précieux support.

CHAPITRE 2

DESCRIPTION DU MODELE APPLIQUÉ

2.1 Modèle de William Glasser: "La thérapie de la réalité"

William Glasser est né à Cleveland et il est le troisième et le dernier enfant de la famille. Il a toujours vécu dans une atmosphère compréhensive et respectueuse. Il était un bon étudiant, jouait du cornet dans l'orchestre de l'école; les sports l'intéressaient également. Bien qu'il était timide, il se faisait des amis facilement. Pendant ses années collégiales, William Glassser se marie à Naomi et obtient un diplôme d'ingénieur en chimie puis, fait cocasse, se dirige vers la psychiatrie. Il devient le psychiatre en chef de l'école Ventura pour filles où toutes ses clientes avaient commis des infractions à la loi. Selon William Glasser, les filles de Ventura se percevaient comme des perdantes parce qu'elles s'étaient faites souvent dire qu'elles étaient détestables et elles le croyaient. Glasser décide alors d'améliorer leur estime d'elles-mêmes en leur donnant des responsabilités personnelles et en leur faisant expérimenter le succès.

Vers 1960, à Los Angeles, William Glasser a cessé sa formation psychanalytique afin de créer une intervention qui refléterait la réalité. En

1962, l'État de la Californie ouvrit un établissement à Ventura afin de traiter les adolescentes de 14 à 21 ans, dont il avait été jusqu'à maintenant impossible à reformer. Certaines d'entre elles avaient même commis des meurtres au premier degré. Cette institution est arrivée à un niveau de 80% de succès, au moment où l'école a appliqué la philosophie et le programme de la thérapie par le réel.

William Glasser a même prononcé l'affirmation suivante: "À Ventura nous n'acceptons aucune excuse pour les actes irresponsables. Les élèves sont tenues responsables de leur comportement et ne peuvent échapper à la discipline sous prétexte d'être émotionnellement troublées, maltraitées par la mère, négligées par le père ou mises au ban de la société. La plupart des filles apprennent vite que l'école Ventura est différente de tout ce qu'elles ont connu jusque là. La différence vient de ce que notre intérêt est suffisant pour les garder jusqu'à ce qu'elles soient assez responsables pour partir". . . (Glasser, 1971, p. 101)

"C'est bien l'attachement du thérapeute pour tous ces jeunes psychopathes qui vivent à vif comme une plaie qu'on ne sait comment panser, qui transparaît à travers le récit que fait Glasser de ses relations avec ces filles les plus difficiles de Ventura" (Glasser, 1971, p. 3).

Durant ses 12 ans à l'école Ventura, Glasser en est venu à des conclusions à propos de la psychiatrie en général et les exprime dans deux de ses livres: Mental Health or Mental Illness publié en 1961 et Reality Therapy en 1965, un livre dédié à son mentor, Dr. G. L. Harrington. Reality Therapy est considéré comme l'œuvre la plus importante de William Glasser à cause de sa revue fidèle et concise de la thérapie conventionnelle et de sa propre thérapie de la réalité.

La thérapie de la réalité est une série de principes théoriques développés par William Glasser. Les origines de cette théorie découlent de la théorie de l'apprentissage et des pensées existentielles. Elle met l'accent sur la rééducation d'une personne à vivre de façon plus responsable. L'essence de la thérapie de la réalité est l'acceptation de la responsabilité de nos propres comportements, ce qui permet à cette personne d'atteindre le succès et le bonheur.

La thérapie de la réalité a débuté parce que Glasser voyait que les thérapies conventionnelles fonctionnaient pour quelques uns des patients seulement et prenaient énormément de temps, parfois des années, et avaient de piètres résultats.

Glasser percevait d'innombrables cas d'échec personnel, professionnel et académique délinquance, obésité, abus de drogues, maladies psychosomatiques combinées à l'absence de solutions dans la société. La thérapie de la réalité, pour sa part, offrait des résultats relativement rapides et comptait sur l'aide de professionnels, paraprofessionnels et des non-professionnels emphatiques, tous bien disposés à apprendre à appliquer ses principes. Glasser croit que nous devons donner le plus de responsabilités possibles à son enfant. Il dit que le problème majeur des parents aujourd'hui est d'être trop tolérants. Selon lui le rôle des parents est de rendre les enfants responsables de leur propre vie et que les comportements inadéquats ne sont pas une façon de démontrer leur désaccord aux parents.

En défiant les thérapies conventionnelles qui stipulent qu'un patient est une victime de traumatismes antérieurs, Glasser met de côté le passé et insiste à ce que le patient développe un plan d'action pour le futur. Il ne s'intéresse pas au passé du patient.

Glasser propose une théorie avec moins de punitions que les thérapies conventionnelles et plus de discipline. La personne doit apprendre à s'ajuster au monde extérieur. Elle doit apprendre à vivre selon certains

principes et si elle n'est pas disposée à vivre selon eux, elles ne peut pas prendre part à la vie.

La thérapie par le réel n'est pas centrée directement sur la motivation. La motivation directe n'est pas utilisée parce qu'elle ne pourrait qu'être produite par une méthode de contraintes telles que la force, la honte, les menaces ou la punition. Aussi elles agissent aussi longtemps qu'elles sont dirigées sur l'individu et que celui-ci a peur. La motivation cesse dès que l'individu n'a plus peur.

Glasser affirme même que selon les méthodes classiques (psychanalyse, cognitivime, behaviorisme,etc), les gens sont guidés généralement par des conflits inconscients qu'ils ne peuvent contrôler et qui définissent partiellement leur vie. Le rôle classique du thérapeute est d'élucider ces conflits et les rendre conscients. Selon cette même théorie, lorsque les conflits sont résolus la personne pourrait vivre une vie saine. La thérapie de la réalité diffère de cela en ce sens qu'elle considère que les personnes ont des comportements déviants parce qu'elles se sentent seules et inutiles. Le rôle du thérapeute est de s'introduire dans la vie du client de façon à ce qu'il puisse planifier une façon de gagner l'estime de soi. En ce sens, le client est capable d'abandonner le comportement déviant.

2.2 Concept de réalité

Le thérapeute enseignera au client des façons de satisfaire ses besoins "dans les limites de la réalité" (Glasser, 1971,p. 89). Le concept de la réalité est peut-être le plus difficile à définir. William Glasser croit que dans leurs efforts à satisfaire leurs besoins, quel que soit le comportement qu'ils aient choisi, tous les clients ont une caractéristique commune: ils refusent la réalité du monde environnant. Certains patients refusent les règles de la société et donc, violent la loi, d'autres ont peur de la foule, des avions, des endroits fermés même en sachant que leur peur n'est pas fondée. Aussi, beaucoup de gens ne seraient pas alcooliques s'ils avaient appris à résoudre leurs problèmes par un comportement plus responsable. Le père de la thérapie de la réalité (Glasser, 1971) dira que la thérapie réussira lorsqu'ils seront capables de cesser ce refus du monde et d'admettre que non seulement la réalité existe mais qu'ils doivent satisfaire leurs besoins à l'intérieur de sa structure.

Toujours en parlant de la réalité, Glasser (1971, p. 14) dit ceci: "Le thérapeute qui accepte des excuses ignore la réalité ou permet au patient de rejeter la faute de son malheur sur un parent ou sur un trouble émotionnel et réussit en général à améliorer momentanément l'état du patient, le laissant échapper à la responsabilité. "

Également, selon William Glasser, chacune des expériences que nous vivons est une réalité. On peut affirmer qu'une action est réaliste ou irréaliste lorsque les conséquences lointaines et immédiates sont considérées, comparées et pesées. Glasser (1971) dira que si le mal, la peine, la souffrance, résultat final d'une action donnée dépasse la satisfaction immédiate qu'elle a procurée, cette action peut être qualifiée d'irréaliste. Si, par ailleurs, la satisfaction qui résulte d'une action est plus importante que l'effort initial, Glasser affirme que cette action est réaliste.

Donc, selon la thérapie de la réalité, la personne en thérapie souffre d'incapacité à satisfaire ses besoins essentiels. "La thérapie réussira lorsqu'ils seront capables de cesser ce refus du monde et d'admettre que non seulement la réalité existe mais qu'ils doivent satisfaire leurs besoins à l'intérieur de sa structure. " (Glasser, 1971, p. 14)

2. 3 Le lien thérapeutique

Dans son livre, <u>The Identity Society</u>, Glasser rappelle sa pensée en disant que l'engagement est la base de la thérapie de la réalité. Aussitôt que possible, la personne aidée doit comprendre que la vie est beaucoup plus que d'être seulement engagé dans sa misère et dans ses comportements irresponsables. Elle doit savoir qu'un autre être humain se souci d'elle et

consent à discuter de sa vie ou de n'importe quel sujet abordé par cette dernière.

La thérapie de la réalité affirme que généralement, les thérapeutes s'engagent peu avec les clients sur le plan émotionnel et ainsi ne se font pas connaître en tant qu'êtres humains ou modèles avec lesquels les clients peuvent s'identifier. Dans la thérapie de la réalité, le thérapeute se doit de s'intéresser personnellement à ses clients et il doit se montrer comme étant un exemple d'individu engagé et responsable afin que le client ressente un lien et devienne capable de résoudre ses problèmes à l'aide du thérapeute.

Afin de briser le cycle de l'échec il faut persuader la personne ayant échoué qu'elle peut réussir sa vie en se liant avec une personne faisant preuve de maturité.

Les concepts de la thérapie de la réalité, tels que définis par Glasser, soutiennent que nous ne devons pas nous laisser diriger par l'émotion. Le résultat d'un comportement est l'émotion car, toute bonne conduite produit des émotions agréables et le contraire est également vrai. Dans ce contexte, le rôle du thérapeute est de, non seulement créer des liens personnels positifs avec le client et travailler avec lui dans le présent, mais de s'occuper également de sa conduite parce que c'est seulement cette

conduite qui est susceptible de changer. Il est impossible pour le thérapeute de changer directement les émotions. Tel que l'affirme Glasser, l'émotion est le résultat de la conduite mais c'est seulement le comportement que l'on peut corriger. Le comportement amélioré mène à des sentiments heureux qui, nourrissent à leur tour une conduite améliorée.

En nous impliquant personnellement et en se préoccupant de la conduite actuelle du client nous pouvons l'aider à changer celle-ci afin qu'il réalise un succès. Pour aider un client à réussir nous devons l'amener à porter un jugement de valeur sur ce qu'il est en train de faire et qui le mène continuellement à l'échec. Si le client croit que son comportement est adéquat ou ne comprend pas ce qui le porte à l'échec, rien ne peut le changer et il souffrira de son refus de changer sa conduite. Jamais on ne devrait priver le client de subir les conséquences raisonnables de sa conduite mais il reste tout de même important de ne pas abandonner le client sans toutefois, accepter son échec. Selon Glasser, à chaque fois que le client vit un échec il faut l'amener à faire un jugement de valeur jusqu'au moment où il doutera de son comportement pour ensuite en choisir un meilleur.

La thérapie de la réalité met une très grande importance sur le lien thérapeutique. Le thérapeute doit "construire une relation émotionnelle solide avec un patient qui n'a pas réussi à établir de telles relations dans le

passé" (Glasser, 1971, p. 45). Au cours de cette phase, une conversation peut consister à discuter de tous les aspects de la vie actuelle du client (pas son histoire ni son inconscient). Le but est de s'intéresser à lui en tant que personne avec un potentiel. On peut alors discuter de ses valeurs, de son opinion sur le bien et le mal, etc. Tous les sujets sont possibles sauf ceux se rapportant aux problèmes de la personne.

Au fur et à mesure que la thérapie évolue, on centre la discussion sur les domaines où le patient agit de façon responsable. Ainsi, on lui communique qu'il est possible d'agir de façon responsable dans d'autres domaines. Lors des discussions on ne doit que très rarement poser la question: pourquoi? Les questions sont généralement: Quoi? Que faites-vous? Le pourquoi implique les raisons des comportements alors que nous ne sommes pas intéressés à ces raisons.

Durant ces discussions deux objectifs principaux sont à atteindre:

- *Avoir une attitude responsable face à la majorité des circonstances de la vie.*
- *Augmenter l'estime de soi du patient en confrontant ses valeurs et croyances avec celles d'une personne qu'il respecte et en qui il a confiance.*

2.4 Étapes de la thérapie

En tenant compte des limites et de l'ensemble des objectifs du stage, mes interventions comprenaient huit étapes. Cependant, le temps ainsi que les caractéristiques des clients pouvaient nous limiter à expérimenter que quelques étapes de la thérapie.

La première étape est celle de la création d'un lien d'amitié avec le client. L'intervenant se doit d'être chaleureux et attentif afin d'aider celui-ci par tous les moyens dont il dispose. Si le client se sent d'abord accepté, il pourra ensuite mieux réfléchir sur ses comportements. Il est important de ne pas critiquer le client dans ce processus car, critiquer quelqu'un à propos de choses sur lesquelles il a peu de contrôle est une des choses les plus destructives.

La deuxième étape est celle de la centration sur le comportement. L'intervenant doit se centraliser sur le comportement actuel du client afin de mieux pouvoir le modifier. On ne nie pas l'émotion mais on considère celle-ci comme étant engendrée par le comportement lui-même. On doit aider le client à prendre conscience des choix qu'il fait et par la suite regarder ensemble ce qui s'est passé. Il faut enseigner au client à penser à son comportement en terme de choix.

La question principale à cette étape est "Qu'est-ce que vous faites?" ou encore "J'aimerais avoir un portrait de la situation".

La troisième étape est celle de l'auto-évaluation. On demandera au client une reconnaissance de la situation actuelle en lui demandant d'évaluer ou d'auto-critiquer le comportement qu'il aura reconnu avoir choisi en totalité ou en partie. En d'autres termes, on demande à la personne de poser un jugement et si elle peut corriger la situation. L'intervenant pourra lui poser la question suivante: " est-ce la meilleure chose à faire présentement?" Lorsque le client répond par la négative, il peut passer à l'étape quatre.

La quatrième étape consiste à faire le choix d'un comportement satisfaisant. Au cours de cette étape l'intervenant doit discuter avec le client de l'acquisition d'un comportement meilleur. Il est du devoir de l'intervenant de proposer des choix de conduite que le client n'a pas considérés ou de prendre le temps d'élaborer un plan de développement personnel avec le client. Le thérapeute met parfois le client en communication avec quelqu'un d'autre si celui-ci ne peut réellement l'aider dans la mise en application de son plan. Glasser a déjà confié des clients à des amis ou à des associés ayant plus d'expérience dans certains domaines pour aider ce client à mettre en pratique son plan. Glasser propose de ne jamais faire un plan avec des

attentes trop élevées parce qu'à la longue il échouera et cela renforcera son sentiment d'échec.

L'étape cinq est celle de l'engagement. Suite à la planification d'un plan raisonnable et surtout réalisable, il faut le mettre en application. Afin de motiver la personne à réaliser ce plan, il faut demander un engagement. Cet engagement peut être écrit ou verbal et peut être valable pour un individu ou un groupe. Il peut être fait entre parents et enfants, époux, enseignants et élèves, thérapeute et client, etc. L'engagement accélère et intensifie l'expérimentation du nouveau comportement. Un contrat écrit est préférable parce que le client peut avoir une preuve écrite de leur engagement. Le client est incité à faire l'expérimentation du nouveau comportement choisi. Le rôle de l'intervenant à ce niveau, est d'attester le fait que l'engagement pris par le client est réalisable. Le comportement sera, tout d'abord très spécifique, et s'emplifiera graduellement.

La sixième étape consiste en un renforcement "sans excuse". Dès que le client expérimente le nouveau comportement en question, on doit avoir recours au renforcement afin de l'encourager. Si par ailleurs, il ne réussit pas, aucune excuse ne doit être acceptée de la part de l'intervenant. On doit alors retourner aux étapes quatre et cinq afin de renégocier un autre comportement ou reprendre celui qui n'a pas été réussi.

La septième étape est celle des conséquences naturelles. Ainsi, l'intervenant s'abstient de punir, de blâmer, de critiquer ou de faire des reproches au client. Il est par ailleurs, de la responsabilité de l'intervenant de laisser le client éprouver les obligations et les conséquences naturelles de ses actions. "L'intervenant peut insister sur l'objectif d'acquérir un comportement utile non seulement pour l'instant présent mais pour l'avenir" (Ministère de l'Éducation, 1991).

La huitième étape est celle de la persévérance. Elle s'adresse surtout à l'intervenant et consiste en la persévérance et la collaboration de l'intervenant malgré les obstacles qui peuvent existés. Il doit accueillir l'élève tel qu'il est mais doit, d'autre part, rejeter les comportements inadaptés de celui-ci.

Ces étapes sont transférables. Par exemple, Glasser indique que les familles peuvent les utiliser afin de renforcer leur relation. Dans ses livres, Glasser a plusieurs exemples de familles qui ont utilisé la thérapie de la réalité pour améliorer leur relation et supprimer les barrières qu'elles avaient créées au fil des ans. William Glasser affirme que la thérapie de la réalité offre des principes selon lesquels on peut agir, mais qu'elle requiert par ailleurs, une restructuration de nos institutions et de nos pensées. En appliquant ces principes dit-il, nous pouvons amorcer le changement.

Il est important de respecter l'étudiant au cours de l'application de chacune des étapes de Glasser et également de considérer chacun des besoins fondamentaux. Ces besoins étant: le besoin d'appartenance, le besoin d'amour, le besoin de partage et le besoin de coopération.

2.5 Base théorique

Glasser affirme que la base théorique de la thérapie de la réalité (thérapie de groupe ou individuelle) est composée des trois concepts suivants: le comportement, l'identité et la responsabilité.

La responsabilité principale du thérapeute est d'aider le client à changer son comportement afin que ce même comportement devienne acceptable. La première étape, lorsqu'on veut modifier un comportement consiste à bien identifier ledit comportement et à ne pas se préoccuper des circonstances qui ont pu amener l'individu à se comporter de façon irresponsable. Dorénavant, le patient sera responsable de toutes ses actions. Le but de cette thérapie est d'acquérir une responsabilité individuelle. Pour qu'il y ait traitement, le client doit accepter la responsabilité de ses comportements.

En ce qui a trait à l'identité, il est important de se rappeler que tout être humain a un besoin essentiel d'avoir son identité propre. L'individu développe une image personnelle de son identité soit: de succès ou d'échec. L'image que perçoit la personne d'elle-même peut être très différente de ce que l'entourage perçoit de cette personne.

Avant l'âge de 5 ans, l'enfant se perçoit de façon positive mais lorsqu'il fait son entrée à l'école, il est possible qu'il y ait formation d'une image d'échec.

L'école permet à l'enfant de développer des habiletés intellectuelles et sociales qui lui permettront de se créer une identité de réussite ou d'échec relativemen. aux autres élèves.

Avec l'âge les gens ont tendance à s'unir entre eux selon leur identité. L'individu ayant une identité positive a deux traits de caractère spécifiques: le besoin d'aimer et d'être aimé ainsi que le besoin d'être utile pour lui-même et pour les autres. Cette image de succès sera renforcée par les individus d'une même identité. Par ailleurs, chez l'individu ayant développé une identité négative, on retrouve une caractéristique antagoniste qui est l'isolement. L'entraide entre individus est presque inexistante. Il est très difficile pour ces personnes de faire face à la réalité. Aussi, elles ont tendance à créer leurs propres valeurs et deviennent souvent inadaptées.

Chez les personnes qui développent une identité d'échec, on remarque deux façons de réagir: soit en refusant la réalité, par la maladie mentale par exemple, car elle peut transformer la réalité afin de se prémunir du sentiment d'inutilité qui l'envahit, ou encore, en ignorant la réalité comme le fait le délinquant qui fait le choix intentionnel de rompre avec les règles de la société.

Le troisième concept de base de la thérapie de la réalité est la responsabilité. Aussi, Glasser (1971, p. 12) la définit comme l'aptitude à satisfaire ses besoins et à le faire de façon à ne pas priver les autres de leur aptitude à satisfaire les leurs. Glasser dit aussi qu'une personne responsable adoptera un comportement, par exemple travailler, non seulement pour de l'argent mais également pour accéder à l'estime de soi.

En ce qui a trait à la responsabilité, Glasser dira que la personne qui refuse la réalité manque à ses responsabilités. Toujours selon cet auteur, chaque personne vit dans un contexte défini par des normes et des règles sociales. Le client qui développera une identité de succès aura donc préféré une ligne de conduite responsable. Par responsable, Glasser veut dire que l'individu pourra satisfaire ses besoins propres sans entraver la satisfaction des besoins d'autrui.

Le client est responsable de la satisfaction de ses propres besoins et de sa conduite, il n'est pas mentalement malade mais il fait des mauvais choix lorsque sa conduite s'éloigne du droit chemin. Toutefois il est impossible pour lui de faire des choix plus responsables car il n'est pas émotionnellement lié à des personnes pouvant faire des choix adéquats.

Selon Glasser, nous pouvons relâcher les règles lorsque les gens prennent conscience de leur responsabilité. Par exemple, il cite que plusieurs universités n'ont pas de règles fixes concernant la fréquentation régulière des cours parce que les étudiants universitaires ont appris le sens des responsabilités à un degré supérieur. Par ailleurs, il croit également que toutes les fois que des individus, de quelque âge qu'ils soient, font preuve d'une maturité suffisante sans avoir à recourir à des règles, nous pouvons supprimer celles-ci.

Dans son livre, "Des écoles sans déchets", Glasser précise que les élèves à qui on enseigne la responsabilité sociale à l'école apprennent à réfléchir dans une situation concrète sur les moyens à prendre pour résoudre des problèmes de groupe ou individuels. Ce sont des personnes qui auront plus de capacité à apporter une solution ou à s'intéresser de près aux problèmes sociaux.

Par ailleurs, un individu qui a toujours l'impression d'échouer n'est pas en mesure d'apprendre la responsabilité sociale, d'apprendre à réfléchir ou à résoudre des problèmes. C'est pourquoi, il est important de donner une chance de réussir et croire en la réussite de cette personne.

Toutes les décisions importantes que devra prendre le client dans sa vie exigeront le sens des responsabilités et un bon jugement. Les gens qui échouent n'ont souvent pas confiance en eux-mêmes et tentent régulièrement de ne pas prendre de décisions en tentant d'éviter l'échec. Glasser explique cette situation par le fait que l'incapacité à décider provient d'un manque d'entrainement. Une fois la décision prise, l'individu a besoin d'une grande confiance en soi pour exécuter ce que l'on a décidé. La confiance en soi se développera en fonction des situations de succès de la personne.

Dans le contexte scolaire, Glasser interprète le besoin d'amour ou d'affection comme une responsabilité sociale. Il estime que lorsque le client n'apprend pas à être responsable face aux autres et à se préoccuper des autres, l'amour devient un concept défaillant et limité. En ce sens, la responsabilité sociale sert non seulement pour le bien d'autrui mais aussi pour le bien personnel de l'individu.

Lorsque nous aidons le client, nous devons lui faire comprendre qu'il est responsable de la réalisation de ses besoins et de sa propre conduite afin qu'il apprenne à acquérir une identité de succès. Personne ne pourra le faire pour lui. S'il persiste à choisir des sentiers conduisant à l'échec et qui, par le fait même, diminuent leurs valeurs personnelles, il continuera à souffrir et à réagir par la délinquance et le repli sur soi.

Afin d'expérimenter le succès, le client doit recevoir ce qui lui manque, par exemple, des relations satisfaisantes avec des adultes et des jeunes de leur âge, parce qu'il ne peut acquérir une identité de succès en ayant un sentiment de solitude. Le problème essentiel de ces clients est qu'ils n'ont pas trouvé de gens avec qui ils puissent avoir des relations saines soit à l'intérieur de leur famille, à l'école ou dans leur groupe d'amis.

Glasser déclare que généralement nous enseignons ce qu'il appelle un conformisme irréfléchi par rapport aux règlements et nous caractérisons ceci de responsable ou sérieux. Selon lui, la responsabilité c'est lorsque la personne prend une décision d'après sa propre évaluation et ainsi apprend le sens de la responsabilité, expression que nous utilisons souvent mais dont nous n'avons pas la véritable signification . C'est seulement en évaluant une conduite et en choisissant un comportement ou une décision qu'on pense être adéquat. Par ailleurs, il ne s'agit pas uniquement de porter un

jugement de valeur mais de prendre un engagement vis-à-vis son choix. William Glasser dira quand même que c'est par des engagements que la personne parviendra à la maturité.

Nous pouvons affirmer que le rôle du thérapeute en ce qui a trait à la responsabilité est d'apprendre à une personne à ne pas faillir à ses engagements et à l'aider à prendre des engagements plus adéquats et à les respecter. Après avoir appris cela, le client aura acquis de la maturité, du respect, de l'amour et une identité positive assurant ainsi la réussite ou le succès.

Comme les pairs, l'école et les parents ont un impact sur la responsabilité ou l'identité de l'enfant, il est important que l'école procure amour et valorisation afin de prévenir le développement d'une identité d'échec.

Glasser décrit son approche comme étant libérale et indulgente contrairement aux approches oppressives. Les origines de cette approche viennent de ses propres parents dont il garde pour souvenir leur affection, leur tendresse et leur sensibilité.

2.6 Les différences entre la thérapie de la réalité et la thérapie conventionnelle

Glasser affirme que selon la thérapeutique du réel il doit y avoir un engagement réel, franc et chaleureux de la part du thérapeute alors que dans la thérapie conventionnelle ou classique, le thérapeute se doit de rester neutre et distant de son client au niveau émotionnel.

Il affirme également que la thérapie conventionnelle présume que la maladie mentale existe dans des catégories bien définies telles que la paranoïa, la schizophrénie, les désordres de la personnalité, etc. La seule façon de traiter de telles maladies est d'explorer le passé du client afin de trouver l'origine de son problème. Ce n'est qu'à partir du moment où le client comprendra les causes de sa situation qu'il pourra la corriger.

La thérapie de la réalité, pour sa part, rejette le concept de la maladie mentale. Le point de départ de cette thérapie est que le client a un comportement anormal et à l'aide du thérapeute le client pourra définir ses comportements futurs et prévoir des moyens pour les atteindre. Glasser croit que l'outil le plus important de ce type de thérapie est l'intérêt réel du thérapeute envers son client. Il estime que les alcooliques et les dépendants de la drogue devraient être traités comme des êtres potentiellement

responsables au lieu d'être traités comme des animaux malades. Glasser pense également que la mise en application des lois devrait être plus sévère pour les criminels qui mettent en danger la société que pour ceux qui s'engagent dans des crimes envers eux-mêmes.

William Glasser soutient que la psychologie traditionnelle renforce le comportement inadéquat en insistant sur les aspects négatifs de la personnalité, contrairement à la thérapie de la réalité selon laquelle, le thérapeute travaille à découvrir le côté sain et responsable du client.

Toujours selon Glasser, dans la thérapie conventionnelle, le rôle du thérapeute est de ne pas changer le comportement du client. Celui-ci est victime d'un traumatisme et, par le fait même, n'est pas responsable de son comportement.

La thérapeutique du réel déclare que lorsque les clients sont liés à des gens responsables, c'est-à-dire des personnes possédant déjà une identité épanouie, ils seront alors capables de répondre à leurs propres besoins et de prendre leurs responsabilités. Le client est responsable de la satisfaction de ses propres besoins et de sa conduite, il n'est pas mentalement malade mais il fait des mauvais choix lorsque sa conduite l'éloigne du droit chemin. Toutefois, il est impossible pour lui de faire des choix plus responsables car

il n'est pas émotionnellement lié à des personnes pouvant faire des choix adéquats.

CHAPITRE 3

CARACTÉRISTIQUES DE MA CLIENTELE ADOLESCENTE

Selon Glasser, la situation de la clientèle dans les centres de réadaptation tel que le Centre de réadaptation des jeunes de l'Outaouais s'expliquerait par le fait que les besoins d'amour ou d'affection et le besoin d'estime personnelle ne sont pas comblés.

En effet, dans son livre intitulé "La Thérapeutique du Réel", l'auteur explique que toute personne doit trouver quelqu'un à aimer et quelqu'un qui l'aime. On estime que lorsque quelqu'un réussit à donner et à recevoir de l'amour toute sa vie, il connaît le succès. Ordinairement, le besoin d'amour est satisfait dans le milieu familial, à l'école ou au travail mais, dans le cas de la clientèle au Centre de réadaptation des jeunes de l'Outaouais, ces besoins fondamentaux n'auraient pas été comblés . Pour la majorité des jeunes, il n'y a que deux endroits où ils peuvent acquérir ces besoins fondamentaux: le milieu familial et l'école . Dans ce cas, la thérapie par le réel devrait servir à démontrer à ces jeunes qu'ils sont capables d'accéder au succès.

Tout au long de sa vie, l'être humain jouit de la réussite (alors il jouit psychologiquement des bienfaits de son succès) ou subit l'échec (et alors il essaie par n'importe quel moyen d'éviter les inconvénients psychologiques découlant de cette situation) . Glasser affirme même qu'une personne éprouvera rarement ces deux sentiments au même moment; un aspect dominera toujours l'autre . Par ailleurs si une personne ne peut se façonner une identité soit par l'amour ou l'estime personnelle, il se peut qu'elle prenne les chemins de la délinquance ou du repli sur soi qui conduisent éventuellement à une identité d'échec . À la longue cette identité d'échec s'accroît . Ces jeunes qui échouent se doivent d'apprendre que les deux sentiers de l'amour et de l'estime personnelle leur sont encore ouverts et peuvent les conduire à une identité de succès. William Glasser précise que la personne devra également acquérir la confiance qui l'aidera ainsi à choisir des meilleures voies.

Ces jeunes qui ont l'impression d'être de trop dans leur famille et qui ressentent peu d'amour et d'estime personnelle ont généralement l'impression d'être dans une situation désespérée. Chacun d'eux tente à sa façon d'acquérir un sentiment de valeur personnelle et d'être important pour quelqu'un. Dans presque la totalité des cas, ils ne peuvent parvenir à des résultats concluants. Leur mépris de la loi conduit, dans bien des cas, à leur arrestation.

Aussi, à ce moment il est possible qu'ils rencontrent une personne qui s'intéresse à eux: un policier, un travailleur social, un thérapeute, un parent, un enseignant, etc. Ces jeunes sont aigris et se sentent frustrés et tentent de réagir contre une société qui les prive de pouvoir combler leurs besoins fondamentaux. En devenant agressifs et hostiles, ils tentent d'obtenir ce qu'ils ne peuvent avoir autrement que par la violence.

Glasser (1969) considère que ces adolescents ont besoin du support d'adultes qui n'accepteront pas d'excuses quand ils failliront à leur engagement, mais qui, au contraire, travailleront avec eux jusqu'à ce qu'ils se réengagent et qu'ils apprennent finalement à remplir leur engagement.

CHAPITRE 4

MÉTHODOLOGIE

4.1 Méthodologie en regard du premier objectif

4.1.1 Observation au C.R.J.O.

Afin de me familiariser avec les éléments de base de la thérapie de la réalité, j'ai observé madame Silvye Cardin lors de l'utilisation de la thérapie de la réalité en thérapie individuelle et de groupe. J'ai été présente à quelques rencontres individuelles au Centre de réadaptation des jeunes de l'Outaouais d'une durée d'une heure chacune. Les jeunes que j'ai eu la chance d'observer avait déjà débuté la thérapie avec madame Cardin. Je n'ai pu observer qu'une partie de la thérapie seulement. Le temps ne me permettant pas d'observer ces jeunes durant la thérapie complète, tout d'abord parce que les rencontres ne se faisaient jamais à la même heure et au même jour et, ensuite parce que le temps de la thérapie pouvait être très long.

4.1.2 Observation à l'école secondaire Hormidas-Gamelin

J'ai également pu observer madame Cardin lors de rencontres de groupe dans le cadre du projet "L'école avant tout" à l'école Hormidas-Gamelin de Buckingham. Le premier projet comportait huit rencontres, alors que le deuxième en comportait cinq. Ces rencontres étaient d'une durée de trois heures chacune et avaient pour but de faciliter les relations parentales avec leur enfant qui avait été préalablement diagnostiqué comme potentiellement décrocheur. Au cours de ces rencontres, j'observais principalement mon accompagnatrice: sa façon de poser des questions adaptées à chacune des étapes de la thérapie, le non-verbal et son attitude. Il s'agissait d'observer globalement la façon dont elle appliquait la thérapie de la réalité.

4.1.2.1 L'école avant tout

Devant l'urgence d'agir, l'école secondaire Hormidas-Gamelin de Buckingham, tout comme plusieurs autres écoles à travers le Québec, a mis sur pied un programme d'intervention visant à contrer le décrochage.

En compagnie de la psychologue Silvye Cardin j'ai participé à ce projet qui porte le nom de"L'école avant tout". L'objectif principal de ce projet était

d'identifier les conditions qui exposent davantage les élèves au décrochage ou les particularités des jeunes à risque.

Nous voulions également permettre aux jeunes de développer une meilleure approche auprès des gens tels que: parents, professeurs et employeurs. "L'école avant tout" visait à permettre aux jeunes de mieux se responsabiliser à travers des rencontres, des fins de semaine de réflexion et d'un stage dans un milieu de travail.

Les rencontres se sont déroulées par l'intermédiaire d'activités, de jeux créatifs, de discussions pertinentes concernant les problèmes de ces jeunes.

Ces rencontres avaient pour buts principaux de:

- *Augmenter la confiance en soi*
- *Améliorer la connaissance de soi*
- *Découvrir le marché du travail et ses exigences*
- *Présentation face à l'employeur, curriculum vitæ, exigences d'un horaire d'emploi, etc.*

Silvye Cardin et moi étions impliquées dans ce projet mais plus particulièrement vis-à-vis les parents des jeunes participant à ce projet.

Les parents ont eu huit (8) rencontres sur une base volontaire. Le but principal de ces rencontres était de faciliter les relations parentales avec leur enfant.

Par ailleurs, les parents ont tenu à spécifier deux buts secondaires :

- *être capable d'utiliser une technique de communication avec leur enfant;*

- *être capable de déceler ce que l'adolescent veut réellement dire dans son discours à double sens.*

Ces rencontres sont importantes car les parents et l'enfant doivent tenter de corriger leur attitude les uns envers les autres. Les responsables de ce projet ont communiqué régulièrement par téléphone avec les parents concernant le cheminement et le progrès de leur enfant.

L'originalité et l'efficacité de ce projet étaient basées sur la collaboration avec les jeunes, les professeurs et les parents. Ceci dit, un nombre plus important de jeunes ont participé à ce projet comparativement aux parents.

Au cours des sessions de groupe avec des parents d'élèves potentiellement décrocheurs et lors de rencontres individuelles avec des jeunes du Centre de réadaptation des jeunes de l'Outaouais, nous avons dressé une liste des particularités des adolescents décrocheurs ou potentiellement décrocheurs.

Certains facteurs importants favorisant le décrochage ont surgi lors des sessions. Tout d'abord, le milieu familial semble être le principal port d'attache des élèves même s'ils passent plus de temps à l'école qu'à la maison. Il est donc important que la prévention de l'abandon scolaire débute dans la famille. Afin que la fréquentation scolaire de l'étudiant soit constante et participative, il a besoin de sentir l'intérêt de ses parents face à sa présence à l'école, ses travaux scolaires ou à son choix d'un métier ou d'une profession.

La fédération des commissions scolaires catholiques du Québec semble être du même avis lorsqu'elle affirme qu'indépendamment du statut socio-économique de la famille, la vie culturelle de cette même famille constitue un support de la plus haute importance à l'expérience scolaire de l'enfant.

Dans un deuxième temps, l'estime de soi semble être un élément important de la motivation et elle se développe à partir de l'appréciation reçue de notre entourage.

À la lumière des ces informations, la thérapie de la réalité semble un mode d'intervention intéressant. Elle aide le client à satisfaire les deux besoins de base de l'individu, c'est-à-dire, aimer et être aimé, et sentir qu'il est utile à lui-même et aux autres. Cette thérapie permet également la responsabilisation progressive du client. La thérapie de la réalité apparaît donc comme une solution possible aux problèmes que vivent ces jeunes.

4.2 Méthodologie en regard du deuxième objectif

Afin d'approfondir mes connaissances en ce qui concerne les éléments constituants de la thérapie de la réalité, j'ai fait des lectures et échangé avec mon accompagnatrice. Aussi, afin de bien soutenir ma démarche et de me permettre de mieux connaître la thérapie de la réalité tel que proposée par William Glasser, j'ai lu et revu certains ouvrages qui ont éclairci le sujet. Au chapitre cinq je présenterai les titres lus ainsi qu'un bref résumé de ceux-ci.

4.3 Méthodologie en regard du troisième objectif

Pour ce qui est du volet voulant que je m'habilite à appliquer la thérapie de la réalité comme moyen d'intervention, je l'ai expérimenté avec quatre clients à raison de quatre rencontres pour trois des clients et de trois rencontres pour le quatrième. Au cours de cet objectif, il n'était pas prévu d'expérimenter toutes les étapes de Glasser, mais bien d'expérimenter le nombre d'étapes possibles à l'intérieur de quatre sessions. Il est important de mentionner que mon accompagnatrice était toujours avec moi au cours de ces rencontres. Au chapitre cinq l'analyse des cas pratiques sera présentée.

CHAPITRE 5

NATURE, LIMITES ET ÉVALUATION DU STAGE

5.1 Nature du stage

J'ai été stagiaire, l'équivalent de trois journées par semaine pendant quatre mois afin d'avoir la possibilité de faire l'observation de la thérapie de la thérapie lors de l'application par un thérapeute et surtout d'expérimenter la thérapie de la réalité.

Le contrat de stage présenté en annexe 1 permettra au lecteur de bien saisir la nature de ce stage dans sa globalité.

5.2 Limites du stage

Ce stage se limite à la façon dont Silvye Cardin applique la thérapie de la réalité au Centre de réadaptation des jeunes de l'Outaouais.

5.3 Évaluation du stage

5.3.1 Évaluation du premier objectif

Quant à mon premier objectif qui était de me familiariser avec les éléments de base de la thérapie de la réalité en observant un intervenant lors de l'application de la thérapie, il a été rencontré par l'observation de la thérapie individuelle au Centre de réadaptation des jeunes de l'Outaouais et par l'observation de la thérapie de groupe à l'école secondaire Hormidas-Gamelin de Buckingham. Madame Cardin et moi nous réunissions préalablement à chacune des rencontres afin de préparer chacune d'elles. À la fin de mes observations, mon accompagnatrice et moi nous sommes réunies afin de faire une évaluation informelle et de résumer cet objectif selon les critères d'observation comme par exemple les questions posées selon l'application de chacune des étapes de Glasser, le non-verbal et l'attitude du thérapeute. Au niveau des premières étapes, mon accompagnatrice centralisait ses questions sur le comportement de l'élève et lui demandait d'évaluer le comportement qu'il avait choisi. Ensuite, elle discutait avec le client concernant l'acquisition d'un comportement meilleur. Et finalement, le client fixait des objectifs en rapport avec le nouveau comportement choisi par celui-ci. Le rôle de Silvye à ce moment se résumait à vérifier si l'objectif est atteignable et surtout ne jamais rejeter ou blâmer le client dans le cas où l'objectif ne serait pas atteint. En ce qui a trait au non verbal, on

peut affirmer que Silvye était toujours en contact avec le client en le regardant droit dans les yeux. Elle était très présente aux dires du client en lui faisant des signes de tête qui démontraient bien que son attention était dirigée vers celui-ci. De plus, Silvye maintenait toujours une attitude positive face au client en étant à l'écoute, en maintenant le discours sur le présent et non sur le passé. Somme toute, la réalisation de cet objectif a enrichi mes connaissances de la thérapie de la réalité. Elle a également contribué à mon développement personnel, c'est-à-dire à l'enrichissement de mes compétences à l'application future de la thérapie de la réalité.

5.3.2 Évaluation du deuxième objectif

J'ai également atteint mon deuxième objectif soit, d'approfondir mes connaissances en ce qui concerne les éléments constituants de la thérapie de la réalité par les différentes lectures. Ces lectures ont enrichi mes connaissances dans le but de l'application future de la thérapie de la réalité. Elles me permettent en plus de faire le lien entre mes observations et la mise en pratique de la thérapie. Ces lectures m'ont beaucoup aidée en plus de la lecture de multiples articles au cours des rencontres de groupe dans le cadre du projet "L'école avant tout". Voici les principales lectures:

- *Glasser, W., The Identity Society, Harper & Row Publishers, New York, 1972.*

Dans cet ouvrage, William Glasser discute du remplacement de la société de survie dans laquelle les activités étaient directement reliées à combler les besoins primaires: se nourrir, se vêtir, etc, à une société d'identité dans laquelle l'emphase est mise sur l'engagement, le respect, l'affection et la satisfaction. Il présente des explications en ce qui concerne les difficultés de plusieurs personnes à se créer une identité de réussite dans notre société contemporaine. Glasser perçoit la nouvelle société d'identité (l'auteur croit qu'elle remplace la société de survie civilisée - civilized survival society - de 1950) comme étant similaire à la société de survie primaire d'il y a 500 000 ans. Selon lui, cette société représente une réapparition de coopération humaine et d'engagement de façon intelligente. Le changement de société de survie à une société d'identité est attribuable, selon l'auteur, à l'abondance ou à la richesse, ce qui a également permis à l'homme de rechercher du plaisir.

Glasser croit que la civilisation occidentale vit encore un rôle de post-survie (par opposition à l'ère d'orientation vers un but), il stipule que ces institutions et tout particulièrement ces écoles ne sont pas adéquates.

- Glasser, W., Des écoles sans déchets, Editions Fleurus, 1973.

Glasser s'est beaucoup intéressé aux écoles. Son intérêt s'est manifesté dans son livre intitulé "Des écoles sans déchets". Dans cet ouvrage, il distingue deux concepts, docere (du latin: enseigner) selon lequel l'étudiant est perçu comme un receptacle vide et dans lequel l'enseignant y introduit le savoir et le second, educare (du latin: soutirer) selon lequel l'enseignant est le motivateur de l'apprentissage. Les écoles produisant des échecs, le concept docere domine; il y a très peu de relation entre la réalité et ce qui se passe à l'école, aussi peu d'engagement émotionnel ou intellectuel. Sans communication l'enfant ne peut combler ses besoins primaires que Glasser décrit comme étant l'amour (aimer et être aimé) et l'estime de soi. L'auteur discute également de l'école rigide, stéréotypée et impertinente, de son absurdité et des conséquences pour l'individu et pour la société. Il parle aussi des moyens qu'il préconise afin de remédier à la situation.

La décennie 1950-1960 n'a pu trouver l'amour et l'estime de soi dans les écoles. Parallèlement, il y a eu une augmentation de la délinquance, un moyen irresponsable vers l'atteinte d'une identité; c'est le résultat de l'échec.

Les enfants de nos écoles croient aujourd'hui que la vie est une série de mystères à être vécus, plutôt qu'une série de problèmes à être résolus. Le vieux dicton semble toujours vrai:" le succès génère le succès".

- Glasser, W., Take Effective Control Of Your Life, Harper & Row Publishers, New York, 1984.

Dans ce livre l'auteur explique que nous ne sommes pas contrôlés par des facteurs externes, autant que cela puisse paraître difficile à croire. Au contraire, nous sommes entièrement motivés par des stimuli internes et tous nos comportements visent à mieux contrôler nos vies.

En nous enseignant la théorie du contrôle, l'auteur désire nous apprendre le réel contrôle de notre vie. Il discute des bons choix c'est-à-dire les choix répondant à nos besoins comparativement aux mauvais choix inefficaces que plusieurs d'entre nous faisons afin de satisfaire des besoins intenses et profonds. Afin d'approfondir la théorie du contrôle, nous devrons renoncer à la croyance voulant que presque tout ce que nous faisons est une réponse ou une réaction aux événements qui nous entourent.

Glasser nous rappelle deux concepts importants:

1. *Nos représentations mentales nous appartiennent. Nous avons le choix d'en éliminer, de les modifier ou encore, d'en ajouter de nouvelles. Il est également de notre choix de s'attarder plus particulièrement à celles que l'on désire satisfaire et parallèlement d'alouer moins de temps à celles que l'on préfère ne pas satisfaire sans toutefois vouloir les éliminer de notre répertoire.*

2. *Selon le comportement que nous choisissons, soit un comportement dépressif ou une maladie psychosomatique, nous devons nous rappeler que nous avons toujours le choix de penser ou d'adopter un comportement plus satisfaisant. Glasser dira que la seule chose que nous devons absolument faire est de respirer, tous nos autres choix dépendent de nous.*

- *Glasser, W. Reality Therapy. A New Approach To Psychiatry, Harper & Row Publishers, New York, 1965.*

Dans cet ouvrage, l'auteur présente les concepts de base de la thérapie de la réalité. Le principe-clef de cette thérapie est la responsabilité progressive

et l'attachement du thérapeute au jeune en difficulté. Par un affrontement à la réalité, par le rejet du comportement irresponsable et par ce lien personnel, le client est réorienté dans le réel et dans sa vie.

J'ai lu plusieurs articles d'un journal spécialisé dont le titre est Journal Of Reality therapy. Je résume trois articles qui se rapportent à mon stage.

- Parish, Thomas S., Ways of Assessing and enhancing student motivation, journal of Reality Therapy, Vol xi, no. 2, Spring 1992.

Dans cet article, l'auteur nous dit qu'afin de mieux répondre aux besoins des étudiants et de les aider à adopter des comportements mieux adaptés, il nous faut adapter le programme selon les besoins des étudiants et s'assurer de valoriser leur travail. Nous devons également promouvoir l'idéologie que la qualité est ce qu'il y a de plus important (Glasser, 1990a). En agissant ainsi, l'enseignant sera plus efficace et ses étudiants, en retour, le seront également.

- Bassin, Alexander, The Reality Therapy Paradigm, Journal of Reality Therapy, vol xii, no. 2, Spring 1993.

L'auteur nous présente le modèle de la thérapie de la réalité.

- Mickel, Elijah, Reality Therapy Based Planning Model, Journal of Reality Therapy, vol. xii, no.2, Spring 1993.

L'auteur utilise la thérapie de la réalité de façon à faciliter le processus de communication-interaction afin d'aider les familles à combler leurs besoins de façon responsable. Il utilise ce modèle comme intervention à l'intérieur du contexte de la famille. Le but est d'encourager les familles à utiliser leur force afin de résoudre leurs problèmes. L'auteur nous propose également des consignes concernant la planification d'une rencontre avec une famille (deux personnes ou plus) selon la thérapie de la réalité.

Aussi, dans un cadre plus spécifique, soit celui du projet "L'école avant tout", j'ai lu entre autre, les articles suivants:

- Héroux, Madeleine et Rioux, Jean-Paul, La thérapie de la réalité: pour favoriser des relations maîtres élèves, dans Revue de la FQDE, numéro 3, février 1986.

- Chance, Edward W., Reality Therapy In Public Schools: Some Strategies For A Successful Program, Journal Of Reality Therapy, Spring 1987.

- Thatcher, Janet A., The Effects Of Reality Therapy Upon Self-Concept And Locus Of Control For Juvenile Delinquents, Journal Of Reality Therapy, Fall 1983.

- Meunier, Denis et Gagné, Richard, Le service Transit à la commission scolaire des Cantons, octobre 1990.

- Audet, Jacques et Larkin, Hélène, On ne naît pas décrocheur, CLSC SOC de Sherbrooke.

- Demers, Dominique, Un pays malade de ses enfants, L'actualité, mars 1992.

- Remy, Jacqueline, Tout ce que les ados pensent, L'express, juillet, no. 66623.

5.3.3 Évaluation du troisième objectif

Le troisième objectif, c'est-à-dire d'appliquer personnellement la thérapie de la réalité comme moyen d'intervention chez la clientèle adolescente, a été réalisé avec l'aide de mon accompagnatrice. Je crois pouvoir affirmer qu'il a été réussi mais n'a pas été appliqué de façon puriste. Il n'a pas été appliqué exactement comme Glasser le propose. J'ai dû m'adapter à certaines limites du stage. Par exemple, selon Glasser , la phase du lien thérapeutique est une étape où un lien d'amitié se crée entre le thérapeute et le client. Or, Madame Cardin croit plutôt que nous ne devons pas nous lier d'amitié avec un client, cela devrait être une relation de travail. Aussi, elle reçoit très souvent des élèves en crise et il y a selon elle, peu de temps à consacrer au lien thérapeutique. Elle adapte également la thérapie de la réalité à sa clientèle et au temps disponible. Il est donc possible qu'elle consacre moins de temps à certaines étapes. C'est à l'intérieur de ces limites que j'ai dû expérimenter la thérapie de la réalité. Je dois préciser que pour chacune des rencontres avec les clients, Madame Cardin m'accompagnait.

5.3.1 Quatre études de cas lors du stage

Je vous présenterai les quatre différentes interventions que j'ai expérimentées lors de la partie pratique de mon stage. Je dois préciser que Madame Silvye Cardin était toujours présente avec moi lors de ces interventions et que j'ai rencontré chaque client en moyenne quatre fois. Nous évaluons chaque cas selon trois critères proposés par Silvye Cardin soit, la réalité, la responsabilité et le lien thérapeutique.Je dois préciser que les noms des sujets sont des noms fictifs.

5.3.3.1 Quatre études de cas lors du stage

Cas 1 - Maxime

Tout d'abord nous avons reçu Maxime. Selon lui, il n'était pas nécessaire d'aller à l'école parce qu'il croit qu'il gagnera à la loterie un jour et deviendra riche. S'il ne gagne pas avant l'âge de 22 ans, il considèrera sérieusement retourner à l'école.

Selon Bourque et al (1984), les jeunes qui considèrent quitter l'école éprouvent souvent des difficultés à entrer en relation avec des jeunes de leur âge. Lors des rencontres avec Maxime, j'ai pu constater que ce phénomène était présent chez lui. Il avait tendance à s'isoler et à vivre dans un monde qui lui était propre.

Au cours des dernières sessions avec lui, il a défini avec nous un problème de communication avec sa mère. Maxime commence à dire un peu plus ce qu'il pense, ce qu'il ressent envers sa mère. Celle-ci trouve qu'il s'ouvre trop et qu'il dit des choses auxquelles elle ne s'attendait pas. Elle lui fait cesser la thérapie.

La réalité de Maxime était bien définie. Il avait peur de l'échec scolaire et avait également un manque de motivation en ce qui a trait à l'école. On peut même affirmer que la motivation appartenait à la mère plutôt qu'à Maxime.

La responsabilité de Maxime était très bonne; il s'est responsabilisé face à son propre bien-être. Maxime devait en arriver à être capable de déterminer et d'exprimer ses propres besoins. Sa situation s'est beaucoup améliorée.

Le lien thérapeutique avec Maxime peut être qualifié de moyen parce que tout est correct en autant que la situation ne devienne pas menaçante.

Finalement, on peut affirmer que Maxime a fait un bout de chemin avec l'aide de la thérapie de la réalité mais le résultat final aurait pu être bien différent si sa mère ne l'avait pas obligé à cesser la thérapie.

Cas 2 - Nathalie

Nathalie était une autre cliente du Centre de réadaptation des jeunes de l'Outaouais. Elle venait consulter car elle avait l'intention de laisser l'école et son père insistait pour qu'elle nous rencontre. À la maison la cliente avait également de la difficulté à respecter sa part de tâches et certains règlements. Nathalie désirait interrompre ses études pour aller sur le marché du travail. Son père et nous, l'avons encouragée dans sa décision. Suite à cela, son père a établi des règlements qu'elle devait respecter afin d'aller sur le marché du travail: elle voulait vivre comme une adulte, elle aurait à prendre les responsabilités de l'adulte. Nathalie aurait un loyer à payer si elle voulait vivre chez elle (de toute façon si elle ne vivait pas chez elle, elle aurait le loyer d'un appartement à payer), elle aurait à payer son transport elle-même, faire ses repas, payer sa ligne téléphonique, ses vêtements, etc. Ces règlements étaient les conditions du père face à l'accès de sa fille au marché du travail. Selon des informations ultérieures concernant la cliente, nous avons su que Nathalie avait travaillé trois mois et comme elle ne pouvait pas mettre en banque autant d'argent qu'elle ne l'aurait cru, elle a décidé de retourner à l'école en septembre avec un plan de carrière en tête. Elle avait enfin trouvé une raison concrète de retourner à l'école, et de plus, cette décision lui appartenait.

La réalité de Nathalie était bien définie: elle voulait laisser l'école pour accéder au marché du travail.

En ce qui concerne la responsabilité, la cliente a bien accepté tout ce que sa situation impliquait, entre autre respecter les règlements de son père. Globalement, nous pouvons affirmer qu'elle s'est bien située par rapport à la responsabilisation de ses actes.

Le lien thérapeutique, pour sa part, a été très bon. Nathalie a assisté à chacune des rencontres, ce qui démontre un intérêt de sa part pour la thérapie et elle avait de la facilité à communiquer avec moi au cours des sessions.

Nathalie est probablement la cliente qui a progressé le plus au cours de la thérapie et qui s'est le plus responsabilisée.

Cas 3 - Andrée

Andrée nous consulte la première fois en nous disant qu'elle a beaucoup de problèmes avec ses parents. En définissant le problème avec elle, nous nous apercevons qu'elle vit dans un milieu très stricte, entre autre parce que ses parents sont des témoins de Jéovah et qu'ils vivent selon les valeurs de leur religion. Andrée a de la difficulté à évoluer dans ce milieu. Elle a des réactions comportementales rebelles face aux valeurs familiales et à son encadrement éducatif. Nous travaillons avec elle afin qu'elle reprenne ses responsabilités ou qu'elle accepte les conséquences de ses actes, c'est-à-dire sortir du milieu familial. Andrée a pris la décision de rester à la maison et de respecter la façon dont ses parents vivent. Elle regagnait petit à petit la confiance de ses parents et ceux-ci lui permettaient un peu plus de sorties avec des amis, de regarder certaines émissions de télévision, etc. Toutefois, en tant qu'adolescente, elle était en période de remise en question, entre autre au niveau des valeurs. Lorsqu'elle sera en moyen de vivre seule, elle pourra vivre selon ses valeurs personnelles, mais pour le moment, elle doit respecter celles de ses parents sans toutefois avoir à les accepter.

La situation que vivait Andrée n'est pas une situation aidante parce qu'il y a cinquante pour cent de la responsabilité qui lui appartient et l'autre moitié

appartient à ses parents. Elle n'avait donc pas la responsabilité de l'ensemble de la situation. Le père est resté très rigide et la mère très paniquée. Les parents n'ont pas fait le maximum pour améliorer la situation.

En ce qui concerne la responsabilité de la cliente, nous pouvons affirmer qu'elle est bonne. Andrée sait qu'elle peut modifier son comportement de façon à provoquer des réactions voulues et attendues de la part de ses parents comme par exemple avoir des permissions spéciales. Elle doit également rester consciente qu'il y a des choses qu'elle ne peut changer; cela ne fait pas partie de sa part de responsabilité.

Le lien thérapeutique avec Andrée peut être qualifié de très bon. Elle a participé au maximum aux sessions de thérapie et se présentait toujours aux rendez-vous.

Globalement, Andrée a appris à se responsabiliser seulement pour les comportements qui lui appartenaient. Le reste ne servait à rien parce qu'il appartenaient à ses parents.

Cas 4 - Martine

Martine, pour sa part, consulte parce qu'elle a peur de l'échec scolaire. Elle avait déjà consulté plusieurs intervenants sans résultats concrets. Elle consulte pour parler mais pas nécessairement pour discuter se son problème. À la fin des sessions, elle nous dit porter un secret. Elle vivait toutes les conséquences de ce secret en étant complice de son père et en essayant de protéger sa mère. Elle consulte donc pour un problème qui n'est pas en lien direct avec l'école mais dont les symptômes sont visibles dans ses résultats scolaires et dans son manque de motivation face à l'école.

Dans ce cas la problématique est floue parce que la cliente ne parle pas du vrai problème. La réalité que vit Martine peu se résumer à la peur de l'échec scolaire mais aussi à des situations conflictuelles à la maison. Il est important de préciser que lors des sessions dans le cadre de mon stage, nous avons eu tout juste le temps de nous rendre compte qu'elle portait un secret.

La responsabilité de la cliente face à son problème n'est pas très bonne parce qu'elle vivait une responsabilité qui n'était pas la sienne. Nous avons tenté de la réorienté vers sa propre responsabilité qui était au niveau

scolaire. Ce qui se passait au niveau de ses parents n'était pas de sa responsabilité. Nous ne devons toutefois pas nier qu'elle peut avoir des sentiments de peur face à la situation de ses parents.

Le lien thérapeutique peut être qualifié de faible. Il était très difficile de construire ce lien car Martine cherchait du support et pas nécessairement une solution.

Enfin, après quelques sessions avec Martine, nous pouvons affirmer qu'elle était au tout début d'une longue thérapie qui lui serait de toute évidence bénéfique.

5.3.3.2 Grille d'évaluation

L'évaluation du troisième objectif par mon accompagnatrice s'est faite par le biais d'une grille que nous avons créée à cette fin (annexe 3). Ce document a permis une évaluation intéressante du stage. Cette évaluation est peu quantifiable parce qu'elle servait principalement à évaluer chacune de mes rencontres afin de mieux pouvoir me situer par rapport à ce même client la fois suivante. Aussi, suite à chacune des rencontres, Silvye Cardin et moi discutions de cette rencontre afin de préparer la prochaine mais également pour apporter des améliorations à mes interventions. Je ferai tout de même un sommaire de mon évaluation alphabétique: A étant excellent, B étant très bien, C étant bien, D étant passable et E étant échec.

Selon la fiche d'observation des étapes proposées par Glasser, le premier objectif était d'établir un lien avec l'élève. Trois critères servaient à évaluer cet objectif soit: la synchronisation dont j'ai obtenu une moyenne de B (très bien), l'accomplissement de tâches pour lequel j'ai obtenu une moyenne de C (bien) et l'attitude ouverte dont j'ai obtenu un B (très bien).

Le deuxième objectif était de participer avec l'élève à définir son problème comportemental actuel. Pour cet objectif, j'ai maintenu une moyenne de C (bien).

J'ai également obtenu une moyenne de C (bien) pour le troisième objectif qui visait à demander à l'élève d'évaluer son comportement.

Le quatrième objectif était de proposer des choix de conduite que l'élève n'avait pas considérés lors d'une discussion sur l'éventualité d'un comportement. J'ai maintenu une moyenne de B (très bien).

J'ai détenu une moyenne de C (bien) pour le cinquième objectif qui était d'attester le fait que le comportement est réalisable.

Le sixième objectif était d'encourager l'élève à l'aide de renforcement s'il a tenté de faire le nouveau comportement en question. Si l'élève n'avait pas fait le comportement il revenait à l'intervenant de renégocier un autre comportement. Pour cet objectif il y avait deux critères d'évaluation. Le premier étant d'encourager l'élève et de renégocier un autre comportement si nécessaire. Pour ces deux critères d'évaluation j'ai obtenu une moyenne de B (très bien).

Le septième objectif était de laisser éprouver les conséquences naturelles des actions de l'élève. Pour celui-ci j'ai également maintenu une moyenne de B (très bien).

Le huitième et dernier objectif est de continuer à collaborer, c'est-à-dire accueillir l'élève mais rejeter les comportements inadaptés. J'ai obtenu une moyenne de B (très bien).

Il y avait également une seconde grille d'évaluation intitulée qualifications de l'intervenant qui enrichissent l'application des huit étapes. Le premier objectif de cette grille était de ne pas être embarassé par la situation de l'élève et être confiant de pouvoir aider l'élève à trouver des moyens plus adéquats de répondre à ses besoins. Pour cet objectif on retrouvait deux critères d'évaluation: être à l'aise et être à l'écoute. J'ai obtenu une moyenne de B (très bien).

Le deuxième objectif était de tenter d'empêcher le client de parler du passé si cela ne peut être directement lié à la situation actuelle. Il s'agissait donc de maintenir les discours sur le présent. Pour cet objectif, j'ai maintenu une moyenne de B (très bien).

Le troisième objectif était d'éviter de critiquer, punir ou de protéger l'élève des conséquences raisonnables à son comportement. J'ai cummulé une moyenne de B (très bien).

Et le dernier objectif de cette grille était de ne pas accepter d'excuses pour un comportement irresponsable. Pour cet objectif j'ai obtenu une moyenne de B (très bien).

Cette évaluation témoigne principalement de mon cheminement au niveau de l'application de la thérapie de la réalité. Par ailleurs, mon expérience ne fait pas de moi une professionnelle au niveau de l'application de cette thérapie mais elle m'a été très profitable dans ce projet d'apprentissage.

CHAPITRE 6

ANALYSE PERSONNELLE GLOBALE DU STAGE

6.1 Pré-stage

Le pré-stage ne fait pas partie de l'intervention comme telle. Toutefois il est opportun de mentionner que sans cette période préparatoire, il aurait été très difficile de vivre l'expérience en appliquant le modèle de William Glasser. Comme je n'étais pas membre de l'équipe du Centre de réadaptation des jeunes de l'Outaouais, il me fallait un temps d'observation, de réflexion et d'échange afin d'aller puiser les l'informations nécessaires pour maximiser les apprentissages ultérieurs acquis par l'expérience concrète d'un vécu à ce centre. Cette période m'a permis de voir et de ressentir des phénomènes liés aux relations entre les jeunes et les intervenants dont il aurait sans doute été impossible à percevoir dans le feu de l'action.

Au cours du pré-stage, mon accompagnatrice m'a plongée dans un projet qu'elle avait débuté avec un autre thérapeute du centre. Ce projet consistait à revoir certains questionnaires présentés aux écoles par des commissions scolaires, et à faire des corrections quant aux verbes utilisés, la phraséologie, etc, afin que ceux-ci soient plus adéquats et répondent mieux

à leur mandat. Ces questionnaires vérifiaient, entre autre, le niveau d'adaptation d'un élève à l'école.

Madame Cardin m'a également permis d'être présente à des rencontres avec divers types de professionnels; intervenant en milieu naturel, orthopédagogue, etc, afin de mieux pouvoir comprendre le rôle et le mandat du centre.

J'ai pu observer que les professionnels n'étaient pas toujours d'accord en ce qui a trait aux moyens à utiliser pour faire évoluer le mieux possible un jeune. Par contre, c'est un réel travail de groupe et tous ont à cœur le bien-être de ce jeune client.

C'est ainsi que par des observations et par cette participation, j'ai pu préparer mon entrée tout en douceur et respectueuse de ce qui était vécu. Mon accompagnatrice et l'équipe semblaient très bien s'épanouir dans ce contexte.

6.2 Stage

William Glasser dira à une réunion d'enseignants à Chicago qu'il peut tout expliquer le domaine de la psychiâtrie en quinze minutes. En soi, chaque être humain, que ce soit une chinoise ou un roi, a deux besoins psychologiques fondamentaux: le besoin d'aimer et d'être aimé et le besoin de se sentir utile pour lui-même et pour les autres. Le but premier de la thérapie de la réalité est d'aider les gens à combler ces besoins. C'est ce que j'ai tenté de faire dans le cadre de mon stage.

En expérimentant le rôle de thérapeute, j'ai pu constater que celui-ci se doit d'être une personne très responsable bien qu'il doit également être sensible et humain. Il doit être capable de combler ses propres besoins et être prêt à discuter avec le client de ses propres expériences afin que le client puisse constater qu'agir de façon responsable est possible même si cela peut être difficile. Le thérapeute doit être capable d'admettre que tout comme le client, il est loin d'être parfait, mais il est capable d'agir responsablement.

J'ai également compris que le thérapeute doit toujours être fort et ne jamais céder. Il doit résister aux demandes du patient, qu'elles aient pour objet sa sympathie ou la justification de ses actes même si le client fait des menaces. Même s'il ne pardonne jamais une action irresponsable, il doit

accepter de regarder le client souffrir si cela devait l'aider dans sa quête de responsabilité.

Je crois qu'une partie importante du counselling en tant que relation entre deux personnes est reliée à ce que le thérapeute fait ou donne au client. Plutôt que d'être concerné à pourvoir un service, le thérapeute devrait être préoccupé par sa contribution psychologique à la relation. Dans ce sens, je crois que le rôle principal du thérapeute est de donner les éléments essentiels tels que le respect, son temps, son écoute, etc.

La relation que j'ai vécue en situation de counselling est très spéciale. Tout d'abord, je me voyait appliquer des principes de la thérapie de la réalité de façon formelle et planifiée au cours de laquelle une personne reçoit de l'aide. Aussi, ce type de relation est plus intense et plus intime qu'une relation de type social. Selon mon expérience, ceci est possible entre autre grâce à l'absence de menace qui permet au client de jeter un regard plus profond, de s'exposer au thérapeute et de fonder une relation très différente de tout autre type de relation .

J'ai pu distinguer trois principes de base de la thérapie lors de mon stage. Le premier des principes de la relation d'aide est d'accepter l'autre. Cette acceptation implique une reconnaissance d'autrui et du respect qu'on lui

doit. Elle implique également le droit de cette personne d'être elle-même plutôt que l'obligation à se conformer à ce qu'on voudrait qu'elle soit. Toute personne, et particulièrement le thérapeute, démontre son acceptation d'autrui en s'intéressant à lui, en respectant ses opinions ou sentiments et en prenant le temps de l'écouter.

Le second principe est que l'acceptation et le respect sont les bases des bonnes relations humaines. L'acceptation amène à la compréhension. Les gens ont besoin de se sentir compris; il est important pour eux de sentir qu'ils sont appréciés et qu'ils ne sont pas seuls.

Le troisième principe est celui de la confiance. Il est toujours possible qu'on ne soit pas d'accord avec les choix d'autrui mais nous nous devons de respecter cela en autant que ce choix n'affecte pas les droits des personnes autour de lui ou de la population.

Enfin, les bonnes relations thérapeutiques de même que les relations humaines sont caractérisées par l'intégrité et l'honnêteté. Il n'y a pas de place pour la tromperie. Cela serait inconsistant avec les principes de respect, de compréhension et de la reconnaissance de la liberté de choix.

6.2.1 Les étapes proposées par Glasser telles que je les ai vécues

La première phase de la thérapie telle que proposée par William Glasser est le lien thérapeutique. Au cours de cette étape le patient doit sentir que quelqu'un se souci suffisamment de lui non seulement pour l'accepter mais pour l'aider à satisfaire ses besoins dans le monde réel. Comme je l'ai affirmé précédemment, l'étape du lien thérapeutique dans mon stage n'a pas été appliquée comme Glasser le propose. Mon accompagnatrice, Madame Silvye Cardin, croit que nous ne devons pas nous lier d'amitié avec un client mais plutôt créer une relation de travail. Comme elle reçoit fréquemment des élèves en crise, elle croit qu'il y a peu de temps à consacrer au lien thérapeutique. Elle doit travailler à désamorcer la crise. J'ai donc dû expérimenter cette étape à sa façon. Je crois qu'indépendamment du lien thérapeutique que Glasser propose, il se crée tout naturellement un lien affectif avec le client. Sans cela, je crois qu'il serait tout simplement impossible de travailler et réussir la deuxième étape.

La deuxième étape est celle de la centration sur le comportement de l'élève. Celle-ci a été appliquée à la façon de Glasser. Je devais me centraliser sur le comportement actuel de l'élève afin de mieux pouvoir le modifier. Il n'est pas question de nier l'émotion mais de considérer celle-ci comme étant engendrée par le comportement lui-même.

La troisième étape est celle de l'auto-évaluation. Je demandais à l'élève une reconnaissance de la situation actuelle en lui demandant d'évaluer ou d'auto-critiquer le comportement qu'il avait reconnu avoir choisi en partie ou en totalité. Cette étape a été appliquée tel que Glasser le propose.

La quatrième étape consistant à faire le choix d'un comportement satisfaisant a également été appliquée à la manière de Glasser. Au cours de cette étape je discutait avec le client de l'acquisition d'un comportement meilleur. Aussi, il était de mon devoir de proposer des choix de conduite que l'élève n'a pas considérés.

L'étape cinq est celle de l'engagement. À cette étape, j'incitais l'élève à faire l'expérimentation du nouveau comportement choisi. Mon rôle à cette étape était d'attester le fait que l'engagement pris par l'élève était réalisable.

La sixième étape consistait à un renforcement sans excuse. Dès que l'élève tentait le nouveau comportement en question, je devais avoir recours au renforcement afin de l'encourager. Si, par ailleurs, l'élève ne réussissait pas, je ne devais accepter aucune excuse. Je devais alors retourner aux étapes quatre et cinq afin de renégocier un autre comportement ou reprendre celui qui n'avait pas été réussi.

La septième étape est celle des conséquences naturelles. Ainsi je devais m'abstenir de punir, de blâmer ou de faire des reproches à l'élève. Il était de ma responsabilité de laisser l'élève éprouver les obligations et les conséquences naturelles de ses actions.

Enfin, nous pouvons affirmer que toutes les étapes lors du stage pratique, sauf la première, ont été appliquées comme le propose Glasser.

CONCLUSION

Il s'est dégagé une satisfaction générale depuis l'émergence d'idées, de la classification de celles-ci et de l'écriture comme telle sur le sujet de mon expérience de recherche et d'intervention.

Ce travail écrit est le témoignage rationnel et affectif du cheminement réalisé dans le cadre d'une maîtrise en éducation qui a vu son aboutissement par le vécu d'un stage. Je crois que j'ai atteint mes objectifs à travers un processus rigoureux nécessitant une discipline personnelle doublée d'un sens aigu de l'organisation. Les apprentissages réalisés ont été et seront encore longtemps des valeurs sûres au niveau de la croissance personnelle. Tous les savoir ont été touchés, les savoir, savoir-faire et savoir-être. L'implication globale et totale de ma personne tout au long de ces années et plus particulièrement au cours de cette dernière année où j'ai appliqué et opérationnalisé la théorie de William Glasser et où j'ai expérimenté diverses méthodologies, m'a permis d'exploiter avec sérénité mon potentiel humain.

Ce travail d'abord et avant tout d'intégration m'a été profitable dans l'exercice futur de mes activités éducatives et diversifiées. Après une telle expérience vécue et comprise dans son ensemble, je considère cette

expérience très enrichissante. Je crois avoir reconnu et retrouvé l'immense potentiel de changement qui dort au plus profond de chaque individu.

BIBLIOGRAPHIE

APRIL, P. (1990), "Charest prépare un programme pour contrer le décrochage scolaire", La Presse, cahier A, dimanche 21 janvier, p.7.

BANMEN J. (1982), Reality Therapy Bibliography, Los Angeles, Institute For Reality Therapy.

BASSIN, A., BRATTER, T.E. & RACHIN, R.L., The Reality Therapy Reader, Harper & Row Publishers, New-York, 1976.

BASSIN, A., The Reality Therapy Paradigm, Journal of Reality Therapy, vol. xii, no.2, Spring 1993.

BEAUCHESNE, L. (1991), Les abandons au secondaire: profil socio-démographique, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de la recherche et du développement.

EKSTROM, R.B., M.E. Gœrtz, J.M. Pollack, et D.A. Rock (1986), Who Drops Out of High School and Why?, Finding From a National Study, "Teacher College Record", vol. 87, no. 3, p. 356-373.

FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES CATHOLIQUES DU QUÉBEC (1975), L'école abandonnée, Québec, 24 pages.

GANG M.J. (1975), "Empirical Validation Of A Reality Therapy Intervention Program In An Elementary School Classroom", (Doctoral Dissertation, University Of Tennessee, 1974), Dissertation Abstracts International, 35 (8-B), 4216.

GINGER, S. (1977), "Article du Président du comité technique international de l'A.I.E.J.I.", Liaisons, no.101.

GIROUX, M. (1989), L'abandon des études au secondaire, document de travail, Coordination des projets spéciaux.

GLASSER, W., Des écoles sans déchets, Editions Fleurus, 1973.

GLASSER, W., Take Effective Control Of Your Life, Harper & Row Publishers, New-York, 1984.

GLASSER, W., Stations Of The Mind, Harper & Row Publishers, New-York, 1981.

GLASSER, W., Reality Therapy - A New Approach To Psychiatry, New-York, Harper & Row, 1965.

GLASSER, W., The Identity Society, Harper & Row, New-York, 1972.

GLASSER, W., Mental Health Or Mental Illness? Psychiatry For Practical Action, Harper & Row, New-York, 1960.

MAISONNEUVE, D. (1989), L'effet du changement de la note de passage au secondaire sur les cheminements scolaires, document de travail, Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de la recherche et du développement, 16 pages.

MICKEL, ELIJAH, Reality Therapy Based Planning Model, Journal of Reality Therapy, vol.xii, no.2, Spring 1993.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1991b), Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire, Direction générale de la recherche et du développement.

PARENT, G. (1991), Le décrochage scolaire au secondaire: la moitié oubliée, rapport de recherche, Comité sur le décrochage scolaire de la Commission scolaire de Malartic, 56 pages.

PARISH, THOMAS S., Ways of Assessing and Enhancing Student Motivation, Journal of Reality Therapy, vol. xi, no. 2, Spring 1992.

POPPEN, W.A., THOMPSON, C.L., CATES, J., and GANG, M.J. (1976), "Classroom Discipline Problems And Reality Therapy: Research Support", Elementary Guidance And Counselling, 11(2), P. 131-137.

RIVARD, Claude (1991), Les décrocheurs scolaires, Editions Hurtubise HMH Limitée, Montréal, 166 pages.

ANNEXE 1

ANNEXE 1

CONTRAT DE STAGE

Il s'agit d'expérimenter la thérapie de la réalité au Centre de réadaptation des jeunes de l'Outaouais. Cette expérience se vivra au niveau de la familiarisation des éléments de base de la thérapie, de l'approfondissement des connaissances en ce qui a trait aux éléments constituants de celle-ci et de l'expérimentation de la thérapie de la réalité.

Ce stage se fera en étroite collaboration avec Madame Silvye Cardin, psychologue au Centre de réadaptation des jeunes de l'Outaouais.

Les personnes impliquées dans ce travail de collaboration sont: Madame Silvye Cardin, psychologue au Centre de réadaptation des jeunes de l'Outaouais, Monsieur Jocelyn Mercier, tuteur à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Hull et Madame Chantale Malette, étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Hull.

Madame Cardin avait déjà obtenu l'accord de Monsieur Daniel Fleury face à ce projet de stage. Elle se doit d'informer la stagiaire du mode de fonctionnement du milieu d'accueil. Elle verra à ce que l'institution contribue à la formation et du perfectionnement de l'étudiante en lui fournissant les espaces nécessaires à la réalisation du stage. Elle assurera la supervision de la stagiaire lors de l'application de la thérapie de la réalité et lors de l'évaluation. Cette supervision s'exercera avec toute la souplesse nécessaire favorisant la prise de décision, l'esprit d'initiative et l'autonomie organisationnelle de la stagiaire. Enfin, Madame Cardin participera à l'évaluation du stage et du rapport de stage.

Monsieur Jocelyn Mercier sera une personne ressource pour l'étudiante en lui assurant l'encadrement nécessaire à la réalisation des aspects théoriques et conceptuels dans l'élaboration du projet de stage et la rédaction du rapport de stage. Il sera un support important au niveau de la relation d'aide dans les dédales administratifs au niveau d'un deuxième cycle universitaire. Il sera un membre du jury pour l'évaluation du rapport de stage.

Madame Malette s'impliquera comme stagiaire dans le milieu d'accueil. Elle s'engage à connaître et comprendre le milieu de stage, à participer activement, en collaboration de son accompagnatrice au niveau des objectifs généraux cités plus loin. Cette participation sera faite de réflexions, d'échanges avec Madame Cardin et d'interventions au niveau des clients du Centre de réadaptation des jeunes de l'Outaouais.

Les objectifs généraux de l'intervention pour la stagiaire sont:

1. *Me familiariser avec les éléments de base de la thérapie de la réalité en observant un intervenant lors de l'utilisation de la thérapie de la réalité.*

2. *Approfondir mes connaissances en ce qui concerne les éléments constituants de la thérapie de la réalité.*

3. *Appliquer personnellement la thérapie de la réalité comme moyen d'intervention chez la clientèle adolescente.*

L'évaluation de ce stage se fera par:

1. *Des rétroactions verbales portant sur l'aspect fonctionnel de la part de l'accompagnatrice.*

2. *Des rétroactions verbales portant sur l'aspect académique de la part du tuteur.*

3. *Des documents d'évaluations pour le feed-back des rencontres avec les étudiants.*

Il est à noter que ce contrat pourra être modifié et/ou précisé au fur et à mesure que la démarche se déroulera.

Signataires:

Tuteur

Accompagnatrice

Stagiaire

ANNEXE 2

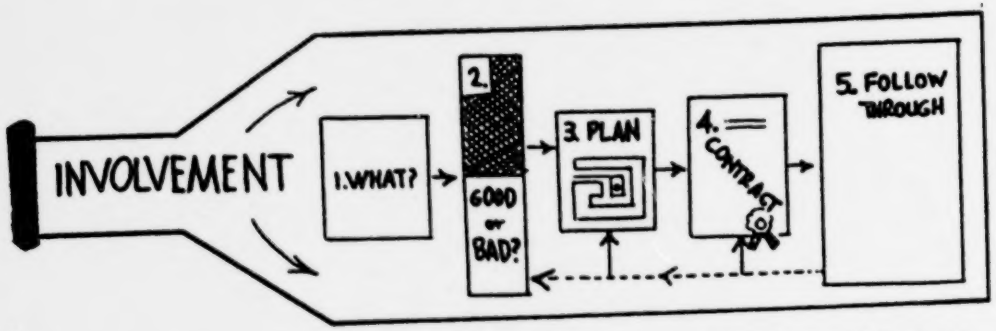

Figure 3. The Reality Therapy Paradigm: Involvement within the life-space of the therapist-client interaction permits effective problem solving to take place in stages. (1) The therapist obtains a full description of the behavior constituting the problem. (2) He requests the client to evaluate the worth of the behavior. (3) A plan is drafted to resolve the difficulty. (4) A contract is negotiated. (5) All else is follow-through, seeing that the commitment is fulfilled but without punishment or rancor.

ANNEXE 3

Programme pour contrer le décrochage scolaire

Optimisme à la Commission scolaire Vallée-de-la-Lièvre

Yvës Soucy
correspondant régional

BUCKINGHAM La Commission scolaire Vallée-de-la-Lièvre (CSVL) est l'une des 34 commissions scolaires du Québec qui offre le programme «École avant tout» (EAT) mis de l'avant par les gouvernements fédéral et provincial pour tenter de renforcer le sentiment de la réussite scolaire et contrer le problème du décrochage chez les jeunes.

Même si cette année il a pris un nouveau nom, il existait auparavant un programme similaire (Atelier orientation travail) qui était en application depuis déjà quelques années à la CSVL.

Même si tous sont d'accord pour dire que le problème du décrochage a ses origines dès le niveau primaire, le programme EAT s'adresse spécialement aux étudiants du secondaire III (15 ans) qui, selon les statistiques, sont les plus susceptibles d'abandonner l'école.

Le programme vise à offrir un encadrement spécial aux 25 jeunes qui participent volontairement au projet en les aidant à développer leur potentiel intellectuel et en leurs permettant de vivre des expériences qui accroîtront davantage leur motivation envers leurs études afin qu'ils puissent atteindre leurs ambitions professionnelles.

Série de cours hebdomadaires

Pour ce faire, le programme EAT leurs offre hebdomadairement une série d'ateliers (qui ont lieu hors des heures normales de cours et durant les week-ends) de même qu'un stage en milieu de travail correspondant à leurs aspirations de carrières.

En plus des deux spécialistes en psycho-éducation qui interviennent quotidiennement à l'école avec chacun des participants, un conseiller en orientation les informe entre autres sur le marché de l'emploi et ses exigences, un enseignant leur apprend des techniques pour développer leurs habiletés et leur potentiel intellectuel et finalement un psychologue leur offre du counseling pour les aider dans leur cheminement personnel.

Fait important, les parents de ces jeunes sont également impliqués dans ce programme. Des rencontres régulières avec les intervenants du projet EAT leurs permettent de prendre connaissance du cheminement de leur adolescent et des moyens pour l'aider.

L'an dernier, sur les 17 étudiants du secondaire III, qui avaient été identifiés comme les plus susceptibles de quitter l'école avant d'avoir obtenu leur diplôme secondaire, 12 ont terminé le projet et décidé de poursuivent leurs études soit au niveau secondaire ou à l'éducation des adultes.

«Je suis convaincu qu'ils ne seraient pas de retour à l'école cette année s'il n'y avait pas eu ce programme, affirme Bertrand Brazeau, responsable du projet à la CSVL.

échec, se sont «courageusement» retournés vers l'école pour lui dire qu'elle faisait mal son travail et dé-

l'abandon scolaires, d'autre part. Mais de là à dire que l'entièreté des problèmes de l'une s'explique par

que libérante qui était celle de tous les affranchissements, de toutes les libérations : nationales, sexuelles,

de dire qu'en leur coupant toute possibilité de faire le moindre projet d'avenir consistant et de nourrir

réussite scolaire, le 23 janvier 1992.

Les exigences d'une école de la réussite

L'obtention d'un diplôme d'études secondaires constitue désormais la nouvelle norme d'intégration sociale. Faire en sorte que la grande majorité des jeunes atteigne cet objectif est un projet exigeant, non seulement pour l'école, mais pour la société québécoise dans son ensemble. (1)

L'école de la réussite devra d'abord se recentrer sur le succès de tous les élèves en accordant à chacun toute l'attention qu'il exige. Elle devra marquer clairement sa confiance dans les capacités de développement et de réussite des élèves. Les tendances actuelles ne vont malheureusement pas en ce sens. La vogue est plutôt à la concurrence et à la performance des meilleurs.

C'est dire que le défi de la réussite est en partie pédagogique. Les recherches en sciences de l'éducation et notamment en psychopédagogie nous indiquent quelques voies à suivre en ce domaine : tenir compte des styles et des rythmes d'apprentissage variés, procurer les encouragements et les rétroactions appropriés, favoriser la coopération, etc.

La réussite passe aussi par la prévention. Celle-ci doit débuter dès la petite enfance, ce qui plaide en faveur du développement des garderies et de l'éducation préscolaire. La prévention exige également que les élèves puissent disposer du soutien pédagogique et des services professionnels dont ils ont besoin dès que des difficultés surgissent. Il faut éviter l'échec avec tous ses effets néfastes sur l'estime de soi des élèves.

L'école de la réussite c'est finalement une école qui valorise le personnel qui y travaille et qui s'insère dans une société pour laquelle l'éducation est une priorité. Il faudra donner plus de pouvoir à celles et ceux qui font l'école et qui la vivent, au personnel et aux élèves. L'école doit devenir un milieu de vie stimulant et intéressant pour les jeunes. Elle devra établir des rapports plus étroits avec la communauté, particulièrement avec les parents.

Bien sûr, il faudra des investissements pour que l'on puisse réussir l'école. Mais les sommes exigées sont sans conteste beaucoup moins élevées que les coûts sociaux qui découleront de l'exclusion sociale. Toutes ces mesures ne prendront cependant leur véritable sens que dans le cadre de politiques sociales qui viseront à combattre la pauvreté et à assurer le développement régional. Il est inadmissible, dans une société riche comme la nôtre, que des enfants soient mal nourris, mal logés, insuffisamment vêtus. L'enseignement et l'apprentissage en souffrent. «Ventre affamé, n'a pas d'oreilles», dit le dicton.

Jocelyn Berthelot
Conseiller

Jocelyn Berthelot est personne ressource à l'atelier **Les exigences d'une école de la réussite, le 24 janvier 1992.**

---

(1) Voir à ce sujet l'avis de la CEQ au ministre de l'Éducation concernant les mesures à prendre pour accroître la persévérance scolaire intitulé : **Donner à l'école les moyens de la réussite,** D-9778.

Gary Stronach, parent

Aider les jeunes à réaliser leur rêve

« Lorsqu'on parle de décrochage scolaire dans un comité de parents, il se passe toujours un phénomène bizarre. Tous les parents présents connaissent quelqu'un dont l'enfant a décroché. Mais aucun parent autour de la table n'est touché personnellement par ce problème. Il faut croire que lorsque les parents s'impliquent à l'école, qu'ils s'intéressent au cheminement scolaire de leurs enfants, ceux-ci ne lâchent pas l'école.»

C'est ainsi qu'a commencé la conversation que j'ai eue avec Gary Stronach, président de la Fédération des comités de parents.

«Mais pourquoi n'invitez-vous pas les parents dont les enfants viennent de décrocher à venir vous rencontrer?», lui ai-je demandé. «C'est une très bonne idée, ça», me répond-il. Et le voilà qui m'explique les problèmes que vivent les parents dont les enfants viennent de lâcher l'école. «Les enfants deviennent le problème des parents très rapidement, poursuit-il. Ils sont toujours à la maison.»

Certains travaillent, bien sûr, mais la plupart à temps partiel. Ils «trainent» à la maison sans perspective d'avenir.

[illegible]

Cette réaction de Monsieur Stronach illustre bien sa philosophie à la Fédération des comités de parents : trouver des solutions concrètes et passer à l'action. «Tous les efforts et toutes les énergies ont été mis du côté de la recherche au cours des dernières années. Maintenant, il faut agir; il faut mettre en application les solutions suggérées par ces recherches.»

Personnellement, Gary Stronach considère que les solutions locales sont plus efficaces que les solutions globales à la grandeur du Québec - ce que suggère d'ailleurs une recherche réalisée pour le compte de la Commission scolaire Deux-Montagnes, l'an dernier. «Vous remarquerez, dans les écoles qui réussissent, il y a un tas de petits clubs, d'activités parascolaires. Les jeunes vont à l'école le matin et savent qu'ils vont participer à des activités qui les intéressent. Malheureusement, plusieurs écoles sont devenues des usines d'éducation. Elles doivent, selon moi, redevenir un milieu de vie pour

les jeunes. C'est ce qu'on veut dire lorsqu'on parle d'humaniser l'école.»

Monsieur Stronach mise beaucoup sur la concertation entre les parents et le personnel enseignant pour réaliser les différents projets qui permettront de contrer le décrochage scolaire. «Les relations parents-enseignants se sont beaucoup améliorées depuis l'adoption de la Loi sur l'instruction publique et l'implantation des conseils d'orientation. Les écoles où ça va mal sont maintenant l'exception. Tant les parents que les enseignants, on a compris qu'il valait mieux s'entendre et établir une complicité entre nous, car ainsi on peut donner une nouvelle orientation à notre école et réaliser des projets.»

Selon Gary Stronach, le prochain défi que devront relever les écoles, c'est de comprendre les jeunes et de répondre à leurs attentes. «Les jeunes, au secondaire, pensent beaucoup à ce qu'ils vont faire plus tard. Les parents comme les enseignants, on doit les aider à se donner un but dans la vie et, ensuite, les aider à réaliser leur rêve. Car un jeune qui a un but dans la vie pense beaucoup moins à décrocher.»

Luc Allaire
Information

Gary Stronach présente une communication à la séance de clôture le 25 janvier 1992.

Lise Blais, enseignante

Une chance égale pour tous les élèves

L'école Montmartre de Pointe-aux-Trembles est une école primaire de la Commission scolaire Jérôme-Le Royer. Cette école n'est pas considérée par le Conseil scolaire de l'île de Montréal comme une école de milieu défavorisé. Mais pourtant, les problèmes vécus par bon nombre de ses élèves n'en sont pas moins importants : manque de nourriture, de vêtements, de soins adéquats, de suivi, de stimulation, de motivation...

pétences ajoutés à l'engagement du personnel de l'école, à la participation active de parents bénévoles et du CLSC, et à l'ouverture manifestée par différents organismes du milieu pour aider au projet, a permis d'améliorer le rendement scolaire des jeunes. Selon Lise, «l'école s'est ouverte sur le milieu; elle a pris un virage communautaire.»

Des ateliers de devoirs ont été mis en place trois soirs par semaine à raison

semaine de 0,25 $. Ce service est rendu possible avec la collaboration du CLSC L.-Octave-Roussin et de marchands en alimentation du quartier. «C'est comme si le milieu se sentait [illegible]

le, gymnastique rythmique, peinture, hockey cosom, mini basket, scrabble, échecs...) ont créé un très fort sentiment d'appartenance et de bien-être dans le milieu, enrayant du même coup les petites violences.»

Une cuisine collective s'adressant à des mamans du milieu et des ateliers de discussion et d'information pour les parents, notamment sur les devoirs, l'entrée à la maternelle et le passage de la maternelle à la 1ère année, ont permis de faire des «approches humaines» et d'amener à l'école des parents qui n'y seraient jamais venus. «Leur aide est importante pour le succès scolaire des jeunes», assure Lise.

Les moyens mis en place pour créer un milieu de vie dynamique, valori[illegible]

contre sur la réussite scolaire afin de partager son expérience et de s'enrichir de celle des autres. Un malheureux accident l'en empêche. Prompt rétablissement, Lise.

BULLETIN FECS
Numéro 17 Janvier 1992

Publication de la Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires (CEQ)
1170, boul. Lebourgneuf, bureau 300
Québec (Québec)
G2K 2G1
Téléphone (418) 627-8888
Télécopie (418) 627-9999

Comité éditorial :
Luc Bourbeau
Lorraine Schoeb
Coordination :
Sonia Duquesne
Conception graphique :
Denise Bernard
Photocomposition et montage :
[illegible]

«Le syndrome de l'excellence»

Elles ont entre 12 et 18 ans. Elles sont performantes. Premières de classe au primaire, elles poursuivent leur lancée au secondaire «comme des météores». On les appelle les «bolées». On leur répète sans cesse qu'elles sont capables.

Et puis un jour, rien ne va plus. Elles présentent une variété de symptômes fonctionnels en relation avec du stress chronique. En d'autres mots, elles ont mal à la tête, au dos, ressentent des nausées fréquentes et pleurent pour un rien. Elles sont épuisées, mal à l'aise. Elles sont victimes du malaise de vivre. Ce sont les délinquantes médicales.

Maurice Barker, psychologue au département de médecine de l'adolescence de l'Hôpital Ste-Justine, connaît bien ces jeunes filles. Chaque jour, il en voit 7 ou 8 se présenter, volontairement, au service. Ces jeunes filles, issues autant d'écoles publiques que privées et appartenant à tous les milieux socio-économiques, souffrent «d'épuisement scolaire».

Invité à présenter à la **Rencontre sur la réussite scolaire** les conclusions d'une recherche menée dans un premier temps auprès d'un échantillon d'adolescentes, M. Barker a expliqué ce qu'est l'épuisement scolaire «cette fatigue de l'étudiante qui tente de rejoindre et dépasser les attentes parentales, professorales et personnelles pour réussir».

Selon lui, la propension à «l'excellence» est déjà installée à 12 ans chez plusieurs jeunes filles qui commencent alors à remettre en question les pressions subies. Comment? Deux modèles de comportements se dessinent : il y a celles qui portent atteinte à leur santé et celles qui tentent d'échapper à la société.

Selon lui, certaines (5 à 10 % d'entre elles), particulièrement les élèves des collèges privés, «commencent à en mourir». Leurs symptômes, au lieu de disparaître, s'amplifient au cours de leur secondaire. Elles somatisent et développent notamment des mononucléoses ou de l'anorexie. Même malades, elles sont incapables de décrocher du syndrome de l'excellence.

Les autres contestent sous différentes formes allant même jusqu'au décrochage scolaire. Le plus souvent toutefois, elles demeurent à l'école secondaire pour offrir en secondaire V non plus une image «d'épuisées scolaires» mais celle de jeunes filles qui acquièrent plus de maturité et sont aptes à réagir comme des adultes. Elles ont appris à gérer la pression.

Devant la détresse de ces jeunes, M. Barker s'insurge contre la proposition du ministre Pagé d'introduire de nouveaux temps d'évaluation et de sanction à mi-chemin et à la fin du secondaire. Dans le même sens, il critique sévèrement celle qui vise à allonger le calendrier scolaire.

À son avis, ces mesures combinées ne feront que conduire encore plus de jeunes filles vers l'épuisement.

Au cours des prochains mois, il entend, d'une part, colliger les données recueillies au sujet des adolescents et, d'autre part, entreprendre une nouvelle recherche sur les jeunes du primaire, terreau fertile au développement du syndrome de l'excellence.

Nicole de Sève
Information

Maurice Barker est personne ressource à l'atelier **L'épuisement scolaire et les décrochages**, le 24 janvier 1992.

Et le nouveau «look» du Bulletin?
Etant donné le contenu spécial du présent Bulletin, nous avons cru bon reporter sa «nouvelle toilette» au prochain numéro.

Nous vous rappelons la nouvelle rubrique Parole de prof qui sera introduite dans les prochains numéros. Écrivez-nous à :
Parole de prof, Bulletin-FECS
9405, rue Sherbrooke Est
Montréal (Québec) H1L 6P3

Le Centre de formation en entreprise et récupération, mis sur pied à la polyvalente Victoriaville pour des jeunes en insertion sociale, crée des entreprises devant permettre aux jeunes de devenir des travailleurs productifs. Normand Maurice fera la présentation de cette expérience pédagogique.

Réussir comme enseignant et intervenant auprès des enfants immigrants et de leurs parents, c'est faisable!
Marcel St-Jacques est responsable des programmes au Conseil scolaire de l'île de Montréal. Il est personne-ressource à l'atelier portant sur les codes culturels.

Paulette Vigeant du CEICI animera l'atelier «pédagogie de la coopération : une stratégie d'avenir». Elle fera découvrir les habiletés génériques nécessaires aux jeunes de demain et les caractéristiques d'une pédagogie qui favorise l'interdépendance.

ANNEXE 4

FICHE D'OBSERVATION DES ETAPES PROPOSEES PAR GLASSER

(adaptée par Sylvie Cardin)

Nom ou numéro de l'élève: 01 première entrevue

Objectifs	Critères	Evaluation alphabétique[1]
1- Etablir un lien avec l'élève	- Synchronisation (voix, schème, posture)	A B (C) D E
	- accomplissement de tâches	A B (C) D E
	- attitude ouverte	A B (C) D E
2- Participer avec l'élève à définir son problème comportemental actuel	- participer avec l'élève à définir son problème comportemental actuel	A B (C) D E
3- Demander à l'élève d'évaluer son comportement	- demander à l'élève d'évaluer son comportement	A B (C) D E
4- Lors d'une discussion sur l'éventualité d'un comportement meilleur, proposer des choix de conduite que l'élève n'a pas considérés	- proposer des choix de conduite	A B C (D) E

[1] Evaluation alphabétique: A excellent D passable
B très bien E échec
C bien

Objectifs	Critères	Evaluation alphabétique
5- Attester le fait que le comportement est réalisable	- attester le fait que le comportement est réalisable	A B C (D) E
6- Si l'élève a tenté de faire le nouveau comportement en question, l'intervenant doit encourager l'élève à l'aide de renforcement. Si par ailleurs, l'élève n'a pas fait le conportement en question, il reviendra à l'intervenant de renégocier un autre comportement (ou alors l'élève reprendra celui qui n'a pas été réussi).	- encourager l'élève - renégocier un autre comportement (si nécessaire)	A B C D E N/A A B C D E N/A
7- L'intervenant devra laisser éprouver les conséquences naturelles des actions de l'élève.	- laisser éprouver les conséquences naturelles des actions de l'élève.	A B C D E N/A
8- L'intervenant doit continuer à collaborer, c'est-à-dire à accueillir l'élève mais doit rejeter les comportements inadaptés	- collaborer avec l'élève	A B C D E N/A

01 frontière extérieure

QUALIFICATIONS DE L'INTERVENANT QUI ENRICHISSENT L'APPLICATION DES HUIT ETAPES
(adapté par Sylvie Cardin)

Objectifs	Critères	Evaluation alphabétique
Il est important que l'intervenant ne soit pas embarassé par la situation de l'élève et qu'il soit confiant de pouvoir aider l'élève à trouver des moyens plus adéquats de répondre à ses besoins	- être à l'aise	A B (C) D E
	- être à l'écoute	A B (C) D E
Tenter d'empêcher le client de parler du passé si cela ne peut être directement lié à la situation actuelle	- maintenir le discours sur le présent	A B (C) D E
Eviter de critiquer, punir ou de protéger l'élève des conséquences raisonnables à son comportement	- maintenir le discours sur les conséquences naturelles et/ou logiques	A B (C) D E
Ne pas accepter d'excuses pour un comportement irresponsable	- ne pas accepter d'excuses	A B (C) D E

FICHE D'OBSERVATION DES ETAPES PROPOSEES PAR GLASSER

(adaptée par Sylvie Cardin)

Nom ou numéro de l'élève: 01 deuxième session

Objectifs	Critères	Evaluation alphabétique[1]
1- Etablir un lien avec l'élève	- Synchronisation (voix, schème, posture)	A (B) C D E
	- accomplissement de tâches	A B (C) D E
	- attitude ouverte	A B (C) D E
2- Participer avec l'élève à définir son problème comportemental actuel	- participer avec l'élève à définir son problème comportemental actuel	A B C D E N/A
3- Demander à l'élève d'évaluer son comportement	- demander à l'élève d'évaluer son comportement	A B (C) D E
4- Lors d'une discussion sur l'éventualité d'un comportement meilleur, proposer des choix de conduite que l'élève n'a pas considérés	- proposer des choix de conduite	A B (C) D E

[1] Evaluation alphabétique: A excellent, B très bien, C bien, D passable, E échec

Objectifs	Critères	Evaluation alphabétique
5- Attester le fait que le comportement est réalisable	- attester le fait que le comportement est réalisable	A B (C) D E
6- Si l'élève a tenté de faire le nouveau comportement en question, l'intervenant doit encourager l'élève à l'aide de renforcement. Si par ailleurs, l'élève n'a pas fait le conportement en question, il reviendra à l'intervenant de renégocier un autre comportement (ou alors l'élève reprendra celui qui n'a pas été réussi).	- encourager l'élève - renégocier un autre comportement (si nécessaire)	A (B) C D E A B (C) D E
7- L'intervenant devra laisser éprouver les conséquences naturelles des actions de l'élève.	- laisser éprouver les conséquences naturelles des actions de l'élève.	A B (C) D E
8- L'intervenant doit continuer à collaborer, c'est-à-dire à accueillir l'élève mais doit rejeter les comportements inadaptés	- collaborer avec l'élève	A B (C) D E

01 deuxième entrevue

QUALIFICATIONS DE L'INTERVENANT QUI ENRICHISSENT L'APPLICATION DES HUIT ETAPES
(adapté par Sylvie Cardin)

Objectifs	Critères	Evaluation alphabétique
Il est important que l'intervenant ne soit pas embarassé par la situation de l'élève et qu'il soit confiant de pouvoir aider l'élève à trouver des moyens plus adéquats de répondre à ses besoins	- être à l'aise	A B (C) D E
	- être à l'écoute	A B (C) D E
Tenter d'empêcher le client de parler du passé si cela ne peut être directement lié à la situation actuelle	- maintenir le discours sur le présent	A B (C) D E
Eviter de critiquer, punir ou de protéger l'élève des conséquences raisonnables à son comportement	- maintenir le discours sur les conséquences naturelles et/ou logiques	A B (C) D E
Ne pas accepter d'excuses pour un comportement irresponsable	- ne pas accepter d'excuses	A B C (D) E

FICHE D'OBSERVATION DES ETAPES PROPOSEES PAR GLASSER

(adaptée par Sylvie Cardin)

Nom ou numéro de l'élève: 01 (Caroline Letourneau)

Objectifs	Critères	Evaluation alphabétique[1]
1- Etablir un lien avec l'élève	- Synchronisation (voix, schème, posture)	A (B) C D E
	- accomplissement de tâches	A B (C) D E
	- attitude ouverte	A (B) C D E
2- Participer avec l'élève à définir son problème comportemental actuel	- participer avec l'élève à définir son problème comportemental actuel	A B C D E N/A
3- Demander à l'élève d'évaluer son comportement	- demander à l'élève d'évaluer son comportement	A (B) C D E
4- Lors d'une discussion sur l'éventualité d'un comportement meilleur, proposer des choix de conduite que l'élève n'a pas considérés	- proposer des choix de conduite	A B C D E N/A

[1] Evaluation alphabétique: A excellent
B très bien
C bien
D passable
E échec

Objectifs	Critères	Evaluation alphabétique
5- Attester le fait que le comportement est réalisable	- attester le fait que le comportement est réalisable	A B C D E U/A
6- Si l'élève a tenté de faire le nouveau comportement en question, l'intervenant doit encourager l'élève à l'aide de renforcement. Si par ailleurs, l'élève n'a pas fait le conportement en question, il reviendra à l'intervenant de renégocier un autre comportement (ou alors l'élève reprendra celui qui n'a pas été réussi).	- encourager l'élève - renégocier un autre comportement (si nécessaire)	A (B) C D E A B C D E U/A
7- L'intervenant devra laisser éprouver les conséquences naturelles des actions de l'élève.	- laisser éprouver les conséquences naturelles des actions de l'élève.	A (B) C D E
8- L'intervenant doit continuer à collaborer, c'est-à-dire à accueillir l'élève mais doit rejeter les comportements inadaptés	- collaborer avec l'élève	A B C D E U/A

01 traînerie entière

QUALIFICATIONS DE L'INTERVENANT QUI ENRICHISSENT L'APPLICATION DES HUIT ETAPES
(adapté par Sylvie Cardin)

Objectifs	Critères	Evaluation alphabétique
Il est important que l'intervenant ne soit pas embarassé par la situation de l'élève et qu'il soit confiant de pouvoir aider l'élève à trouver des moyens plus adéquats de répondre à ses besoins	- être à l'aise	A (B) C D E
	- être à l'écoute	A (B) C D E
Tenter d'empêcher le client de parler du passé si cela ne peut être directement lié à la situation actuelle	- maintenir le discours sur le présent	A B (C) D E
Eviter de critiquer, punir ou de protéger l'élève des conséquences raisonnables à son comportement	- maintenir le discours sur les conséquences naturelles et/ou logiques	A B (C) D E
Ne pas accepter d'excuses pour un comportement irresponsable	- ne pas accepter d'excuses	A (B) C D E

FICHE D'OBSERVATION DES ETAPES PROPOSEES PAR GLASSER

(adaptée par Sylvie Cardin)

Nom ou numéro de l'élève: 02 (première entrevue)

Objectifs	Critères	Evaluation alphabétique[1]
1- Etablir un lien avec l'élève	- Synchronisation (voix, schème, posture)	A (B) C D E
	- accomplissement de tâches	A B C (D) E
	- attitude ouverte	A (B) C D E
2- Participer avec l'élève à définir son problème comportemental actuel	- participer avec l'élève à définir son problème comportemental actuel	A B (C) D E
3- Demander à l'élève d'évaluer son comportement	- demander à l'élève d'évaluer son comportement	A B (C) D E
4- Lors d'une discussion sur l'éventualité d'un comportement meilleur, proposer des choix de conduite que l'élève n'a pas considérés	- proposer des choix de conduite	A B (C) D E

1 Evaluation alphabétique: A excellent
B très bien
C bien
D passable
E échec

Objectifs	Critères	Evaluation alphabétique
5- Attester le fait que le comportement est réalisable	- attester le fait que le comportement est réalisable	A B C (D) E
6- Si l'élève a tenté de faire le nouveau comportement en question, l'intervenant doit encourager l'élève à l'aide de renforcement. Si par ailleurs, l'élève n'a pas fait le conportement en question, il reviendra à l'intervenant de renégocier un autre comportement (ou alors l'élève reprendra celui qui n'a pas été réussi).	- encourager l'élève - renégocier un autre comportement (si nécessaire)	A B C D E N/A A B C D E N/A
7- L'intervenant devra laisser éprouver les conséquences naturelles des actions de l'élève.	- laisser éprouver les conséquences naturelles des actions de l'élève.	A B C D E N/A
8- L'intervenant doit continuer à collaborer, c'est-à-dire à accueillir l'élève mais doit rejeter les comportements inadaptés	- collaborer avec l'élève	A B C D E N/A

02 première entrevue

QUALIFICATIONS DE L'INTERVENANT QUI ENRICHISSENT L'APPLICATION DES HUIT ETAPES
(adapté par Sylvie Cardin)

Objectifs	Critères	Evaluation alphabétique
Il est important que l'intervenant ne soit pas embarassé par la situation de l'élève et qu'il soit confiant de pouvoir aider l'élève à trouver des moyens plus adéquats de répondre à ses besoins	- être à l'aise	A B (C) D E
	- être à l'écoute	A (B) C D E
Tenter d'empêcher le client de parler du passé si cela ne peut être directement lié à la situation actuelle	- maintenir le discours sur le présent	A B C (D) E
Eviter de critiquer, punir ou de protéger l'élève des conséquences raisonnables à son comportement	- maintenir le discours sur les conséquences naturelles et/ou logiques	A B (C) D E
Ne pas accepter d'excuses pour un comportement irresponsable	- ne pas accepter d'excuses	A B (C) D E

FICHE D'OBSERVATION DES ETAPES PROPOSEES PAR GLASSER

(adaptée par Sylvie Cardin)

Nom ou numéro de l'élève: 02 deuxième entrevue

Objectifs	Critères	Evaluation alphabétique[1]
1- Etablir un lien avec l'élève	- Synchronisation (voix, schème, posture)	A (B) C D E
	- accomplissement de tâches	A B (C) D E
	- attitude ouverte	A B (C) D E
2- Participer avec l'élève à définir son problème comportemental actuel	- participer avec l'élève à définir son problème comportemental actuel	A B (C) D E
3- Demander à l'élève d'évaluer son comportement	- demander à l'élève d'évaluer son comportement	A B (C) D E
4- Lors d'une discussion sur l'éventualité d'un comportement meilleur, proposer des choix de conduite que l'élève n'a pas considérés	- proposer des choix de conduite	A (B) C D E

1 Evaluation alphabétique: A excellent
B très bien
C bien
D passable
E échec

Objectifs	Critères	Evaluation alphabétique
5- Attester le fait que le comportement est réalisable	- attester le fait que le comportement est réalisable	A B (C) D E
6- Si l'élève a tenté de faire le nouveau comportement en question, l'intervenant doit encourager l'élève à l'aide de renforcement. Si par ailleurs, l'élève n'a pas fait le conportement en question, il reviendra à l'intervenant de renégocier un autre comportement (ou alors l'élève reprendra celui qui n'a pas été réussi).	- encourager l'élève - renégocier un autre comportement (si nécessaire)	A (B) C D E A B (C) D E
7- L'intervenant devra laisser éprouver les conséquences naturelles des actions de l'élève.	- laisser éprouver les conséquences naturelles des actions de l'élève.	A B (C) D E
8- L'intervenant doit continuer à collaborer, c'est-à-dire à accueillir l'élève mais doit rejeter les comportements inadaptés	- collaborer avec l'élève	A (B) C D E

02 deuxième entrevue

QUALIFICATIONS DE L'INTERVENANT QUI ENRICHISSENT L'APPLICATION DES HUIT ETAPES
(adapté par Sylvie Cardin)

Objectifs	Critères	Evaluation alphabétique
Il est important que l'intervenant ne soit pas embarassé par la situation de l'élève et qu'il soit confiant de pouvoir aider l'élève à trouver des moyens plus adéquats de répondre à ses besoins	- être à l'aise	A B (C) D E
	- être à l'écoute	A (B) C D E
Tenter d'empêcher le client de parler du passé si cela ne peut être directement lié à la situation actuelle	- maintenir le discours sur le présent	A B (C) D E
Eviter de critiquer, punir ou de protéger l'élève des conséquences raisonnables à son comportement	- maintenir le discours sur les conséquences naturelles et/ou logiques	A (B) C D E
Ne pas accepter d'excuses pour un comportement irresponsable	- ne pas accepter d'excuses	A (B) C D E

FICHE D'OBSERVATION DES ETAPES PROPOSEES PAR GLASSER

(adaptée par Sylvie Cardin)

Nom ou numéro de l'élève: 02 troisième entrevue

Objectifs	Critères	Evaluation alphabétique[1]
1- Etablir un lien avec l'élève	- Synchronisation (voix, schème, posture)	A (B) C D E
	- accomplissement de tâches	A B (C) D E
	- attitude ouverte	A (B) C D E
2- Participer avec l'élève à définir son problème comportemental actuel	- participer avec l'élève à définir son problème comportemental actuel	A B (C) D E
3- Demander à l'élève d'évaluer son comportement	- demander à l'élève d'évaluer son comportement	A B C D E n/a
4- Lors d'une discussion sur l'éventualité d'un comportement meilleur, proposer des choix de conduite que l'élève n'a pas considérés	- proposer des choix de conduite	A B C D E n/a

[1] Evaluation alphabétique: A excellent, B très bien, C bien, D passable, E échec

Objectifs	Critères	Evaluation alphabétique
5- Attester le fait que le comportement est réalisable	- attester le fait que le comportement est réalisable	A (B) C D E
6- Si l'élève a tenté de faire le nouveau comportement en question, l'intervenant doit encourager l'élève à l'aide de renforcement. Si par ailleurs, l'élève n'a pas fait le conportement en question, il reviendra à l'intervenant de renégocier un autre comportement (ou alors l'élève reprendra celui qui n'a pas été réussi).	- encourager l'élève - renégocier un autre comportement (si nécessaire)	A (B) C D E A B C D E n/a
7- L'intervenant devra laisser éprouver les conséquences naturelles des actions de l'élève.	- laisser éprouver les conséquences naturelles des actions de l'élève.	A B C D E n/a
8- L'intervenant doit continuer à collaborer, c'est-à-dire à accueillir l'élève mais doit rejeter les comportements inadaptés	- collaborer avec l'élève	A B C D E n/a

02 troisième séance

QUALIFICATIONS DE L'INTERVENANT QUI ENRICHISSENT L'APPLICATION DES HUIT ETAPES
(adapté par Sylvie Cardin)

Objectifs	Critères	Evaluation alphabétique
Il est important que l'intervenant ne soit pas embarassé par la situation de l'élève et qu'il soit confiant de pouvoir aider l'élève à trouver des moyens plus adéquats de répondre à ses besoins	- être à l'aise	A (B) C D E
	- être à l'écoute	A (B) C D E
Tenter d'empêcher le client de parler du passé si cela ne peut être directement lié à la situation actuelle	- maintenir le discours sur le présent	A (B) C D E
Eviter de critiquer, punir ou de protéger l'élève des conséquences raisonnables à son comportement	- maintenir le discours sur les conséquences naturelles et/ou logiques	A B (C) D E
Ne pas accepter d'excuses pour un comportement irresponsable	- ne pas accepter d'excuses	A (B) C D E

FICHE D'OBSERVATION DES ETAPES PROPOSEES PAR GLASSER

(adaptée par Sylvie Cardin)

Nom ou numéro de l'élève: 03 première entrevue

Objectifs	Critères	Evaluation alphabétique[1]
1- Etablir un lien avec l'élève	- Synchronisation (voix, schème, posture)	A (B) C D E
	- accomplissement de tâches	A (B) C D E
	- attitude ouverte	A (B) C D E
2- Participer avec l'élève à définir son problème comportemental actuel	- participer avec l'élève à définir son problème comportemental actuel	A B (C) D E
3- Demander à l'élève d'évaluer son comportement	- demander à l'élève d'évaluer son comportement	A B (C) D E
4- Lors d'une discussion sur l'éventualité d'un comportement meilleur, proposer des choix de conduite que l'élève n'a pas considérés	- proposer des choix de conduite	A B (C) D E

---

1 Evaluation alphabétique: A excellent
B très bien
C bien
D passable
E échec

Objectifs	Critères	Evaluation alphabétique
5- Attester le fait que le comportement est réalisable	- attester le fait que le comportement est réalisable	A B (C) D E
6- Si l'élève a tenté de faire le nouveau comportement en question, l'intervenant doit encourager l'élève à l'aide de renforcement. Si par ailleurs, l'élève n'a pas fait le conportement en question, il reviendra à l'intervenant de renégocier un autre comportement (ou alors l'élève reprendra celui qui n'a pas été réussi).	- encourager l'élève - renégocier un autre comportement (si nécessaire)	A B C D E N/A A B C D E N/A
7- L'intervenant devra laisser éprouver les conséquences naturelles des actions de l'élève.	- laisser éprouver les conséquences naturelles des actions de l'élève.	A B C D E N/A
8- L'intervenant doit continuer à collaborer, c'est-à-dire à accueillir l'élève mais doit rejeter les comportements inadaptés	- collaborer avec l'élève	A B C D E N/A

03 première entrevue

QUALIFICATIONS DE L'INTERVENANT QUI ENRICHISSENT L'APPLICATION DES HUIT ETAPES

(adapté par Sylvie Cardin)

Objectifs	Critères	Evaluation alphabétique
Il est important que l'intervenant ne soit pas embarassé par la situation de l'élève et qu'il soit confiant de pouvoir aider l'élève à trouver des moyens plus adéquats de répondre à ses besoins	- être à l'aise	A (B) C D E
	- être à l'écoute	A (B) C D E
Tenter d'empêcher le client de parler du passé si cela ne peut être directement lié à la situation actuelle	- maintenir le discours sur le présent	A B (C) D E
Eviter de critiquer, punir ou de protéger l'élève des conséquences raisonnables à son comportement	- maintenir le discours sur les conséquences naturelles et/ou logiques	A B (C) D E
Ne pas accepter d'excuses pour un comportement irresponsable	- ne pas accepter d'excuses	A (B) C D E

FICHE D'OBSERVATION DES ETAPES PROPOSEES PAR GLASSER

(adaptée par Sylvie Cardin)

Nom ou numéro de l'élève: 03 deuxième externe

Objectifs	Critères	Evaluation alphabétique[1]
1- Etablir un lien avec l'élève	- Synchronisation (voix, schème, posture)	A (B) C D E
	- accomplissement de tâches	A (B) C D E
	- attitude ouverte	A (B) C D E
2- Participer avec l'élève à définir son problème comportemental actuel	- participer avec l'élève à définir son problème comportemental actuel	A B C D E N/A
3- Demander à l'élève d'évaluer son comportement	- demander à l'élève d'évaluer son comportement	A (B) C D E
4- Lors d'une discussion sur l'éventualité d'un comportement meilleur, proposer des choix de conduite que l'élève n'a pas considérés	- proposer des choix de conduite	A (B) C D E

[1] Evaluation alphabétique: A excellent D passable
B très bien E échec
C bien

Objectifs	Critères	Evaluation alphabétique
5- Attester le fait que le comportement est réalisable	- attester le fait que le comportement est réalisable	A B C D E N/A
6- Si l'élève a tenté de faire le nouveau comportement en question, l'intervenant doit encourager l'élève à l'aide de renforcement. Si par ailleurs, l'élève n'a pas fait le conportement en question, il reviendra à l'intervenant de renégocier un autre comportement (ou alors l'élève reprendra celui qui n'a pas été réussi).	- encourager l'élève - renégocier un autre comportement (si nécessaire)	A (B) C D E A (B) C D E
7- L'intervenant devra laisser éprouver les conséquences naturelles des actions de l'élève.	- laisser éprouver les conséquences naturelles des actions de l'élève.	A (B) C D E
8- L'intervenant doit continuer à collaborer, c'est-à-dire à accueillir l'élève mais doit rejeter les comportements inadaptés	- collaborer avec l'élève	A (B) C D E

03 deuxième entrevue

QUALIFICATIONS DE L'INTERVENANT QUI ENRICHISSENT L'APPLICATION DES HUIT ETAPES
(adapté par Sylvie Cardin)

Objectifs	Critères	Evaluation alphabétique
Il est important que l'intervenant ne soit pas embarassé par la situation de l'élève et qu'il soit confiant de pouvoir aider l'élève à trouver des moyens plus adéquats de répondre à ses besoins	- être à l'aise	(A) B C D E
	- être à l'écoute	A (B) C D E
Tenter d'empêcher le client de parler du passé si cela ne peut être directement lié à la situation actuelle	- maintenir le discours sur le présent	A (B) C D E
Eviter de critiquer, punir ou de protéger l'élève des conséquences raisonnables à son comportement	- maintenir le discours sur les conséquences naturelles et/ou logiques	A (B) C D E
Ne pas accepter d'excuses pour un comportement irresponsable	- ne pas accepter d'excuses	A (B) C D E

FICHE D'OBSERVATION DES ETAPES PROPOSEES PAR GLASSER

(adaptée par Sylvie Cardin)

Nom ou numéro de l'élève: 04 première externe

Objectifs	Critères	Evaluation alphabétique[1]
1- Etablir un lien avec l'élève	- Synchronisation (voix, schème, posture)	A (B) C D E
	- accomplissement de tâches	A B (C) D E
	- attitude ouverte	A B (C) D E
2- Participer avec l'élève à définir son problème comportemental actuel	- participer avec l'élève à définir son problème comportemental actuel	A B (C) D E
3- Demander à l'élève d'évaluer son comportement	- demander à l'élève d'évaluer son comportement	A (B) C D E
4- Lors d'une discussion sur l'éventualité d'un comportement meilleur, proposer des choix de conduite que l'élève n'a pas considérés	- proposer des choix de conduite	A (B) C D E

[1] Evaluation alphabétique: A excellent D passable
B très bien E échec
C bien

Objectifs	Critères	Evaluation alphabétique
5- Attester le fait que le comportement est réalisable	- attester le fait que le comportement est réalisable	A (B) C D E
6- Si l'élève a tenté de faire le nouveau comportement en question, l'intervenant doit encourager l'élève à l'aide de renforcement. Si par ailleurs, l'élève n'a pas fait le conportement en question, il reviendra à l'intervenant de renégocier un autre comportement (ou alors l'élève reprendra celui qui n'a pas été réussi).	- encourager l'élève - renégocier un autre comportement (si nécessaire)	A B C D E N/A A B C D E N/A
7- L'intervenant devra laisser éprouver les conséquences naturelles des actions de l'élève.	- laisser éprouver les conséquences naturelles des actions de l'élève.	A B C D E N/A
8- L'intervenant doit continuer à collaborer, c'est-à-dire à accueillir l'élève mais doit rejeter les comportements inadaptés	- collaborer avec l'élève	A B C D E N/A

04 première entrevue

QUALIFICATIONS DE L'INTERVENANT QUI ENRICHISSENT L'APPLICATION DES HUIT ETAPES
(adapté par Sylvie Cardin)

Objectifs	Critères	Evaluation alphabétique
Il est important que l'intervenant ne soit pas embarassé par la situation de l'élève et qu'il soit confiant de pouvoir aider l'élève à trouver des moyens plus adéquats de répondre à ses besoins	- être à l'aise	(A) B C D E
	- être à l'écoute	(A) B C D E
Tenter d'empêcher le client de parler du passé si cela ne peut être directement lié à la situation actuelle	- maintenir le discours sur le présent	A (B) C D E
Eviter de critiquer, punir ou de protéger l'élève des conséquences raisonnables à son comportement	- maintenir le discours sur les conséquences naturelles et/ou logiques	A (B) C D E
Ne pas accepter d'excuses pour un comportement irresponsable	- ne pas accepter d'excuses	A (B) C D E

FICHE D'OBSERVATION DES ETAPES PROPOSEES PAR GLASSER

(adaptée par Sylvie Cardin)

Nom ou numéro de l'élève: 04 deuxième entrevue

Objectifs	Critères	Evaluation alphabétique[1]
1- Etablir un lien avec l'élève	- Synchronisation (voix, schème, posture)	(A) B C D E
	- accomplissement de tâches	A (B) C D E
	- attitude ouverte	(A) B C D E
2- Participer avec l'élève à définir son problème comportemental actuel	- participer avec l'élève à définir son problème comportemental actuel	A B C D E
3- Demander à l'élève d'évaluer son comportement	- demander à l'élève d'évaluer son comportement	A (B) C D E
4- Lors d'une discussion sur l'éventualité d'un comportement meilleur, proposer des choix de conduite que l'élève n'a pas considérés	- proposer des choix de conduite	A (B) C D E

[1] Evaluation alphabétique: A excellent
B très bien
C bien
D passable
E échec

Objectifs	Critères	Evaluation alphabétique
5- Attester le fait que le comportement est réalisable	- attester le fait que le comportement est réalisable	A B C D E n/a
6- Si l'élève a tenté de faire le nouveau comportement en question, l'intervenant doit encourager l'élève à l'aide de renforcement. Si par ailleurs, l'élève n'a pas fait le conportement en question, il reviendra à l'intervenant de renégocier un autre comportement (ou alors l'élève reprendra celui qui n'a pas été réussi).	- encourager l'élève - renégocier un autre comportement (si nécessaire)	(A) B C D E A (B) C D E
7- L'intervenant devra laisser éprouver les conséquences naturelles des actions de l'élève.	- laisser éprouver les conséquences naturelles des actions de l'élève.	(A) B C D E
8- L'intervenant doit continuer à collaborer, c'est-à-dire à accueillir l'élève mais doit rejeter les comportements inadaptés	- collaborer avec l'élève	A (B) C D E

04 deuxième externe

QUALIFICATIONS DE L'INTERVENANT QUI ENRICHISSENT L'APPLICATION DES HUIT ETAPES
(adapté par Sylvie Cardin)

Objectifs	Critères	Evaluation alphabétique
Il est important que l'intervenant ne soit pas embarassé par la situation de l'élève et qu'il soit confiant de pouvoir aider l'élève à trouver des moyens plus adéquats de répondre à ses besoins	- être à l'aise - être à l'écoute	(A) B C D E A (B) C D E
Tenter d'empêcher le client de parler du passé si cela ne peut être directement lié à la situation actuelle	- maintenir le discours sur le présent	A (B) C D E
Eviter de critiquer, punir ou de protéger l'élève des conséquences raisonnables à son comportement	- maintenir le discours sur les conséquences naturelles et/ou logiques	A (B) C D E
Ne pas accepter d'excuses pour un comportement irresponsable	- ne pas accepter d'excuses	A (B) C D E